



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Analyser af dilemmaer og didaktiske udfordringer ved selvforvaltede læringsrum på professionsrettede uddannelser i Danmark

Larsen, Verner; Rasmussen, Annette; Sørensen, Helle Bækkelund

Publication date:
2018

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Larsen, V., Rasmussen, A., & Sørensen, H. B. (2018). *Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis: Analyser af dilemmaer og didaktiske udfordringer ved selvforvaltede læringsrum på professionsrettede uddannelser i Danmark*. (1 udg.) Danske Professionshøjskoler.
[https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/selvforvaltede-laeringsrum-i-paedagogisk-praksis\(40d8af8a-3f84-412b-be34-b0fa2b1e3ec6\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/selvforvaltede-laeringsrum-i-paedagogisk-praksis(40d8af8a-3f84-412b-be34-b0fa2b1e3ec6).html)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Danish University Colleges

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Analyser af dilemmaer og didaktiske udfordringer ved selvforvaltede læringsrum på professionsrettede uddannelser i Danmark

Larsen, Verner; Rasmussen, Annette; Sørensen, Helle Bækkelund

Publication date:
2018

Document Version
Artiklen som den fremstår med udgiverens layout. Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Larsen, V., Rasmussen, A., & Sørensen, H. B. (2018). Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis: Analyser af dilemmaer og didaktiske udfordringer ved selvforvaltede læringsrum på professionsrettede uddannelser i Danmark.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

*Analyser af dilemmaer og didaktiske udfordringer ved selvforvaltede læringsrum på
professionsrettede uddannelser i Danmark*

Projektrapport

Verner Larsen

Annette Rasmussen

Helle Bækkelund Sørensen

Forord

Dette forskningsprojekt med den oprindelige titel "Didaktiske udfordringer i selvforvaltede læringsrum" er gennemført som ét af flere projekter som led i Professionshøjskolernes fælles forskningsprogram om studieaktivitetsmodellen. Projektet blev igangsat i foråret 2016 og er afsluttet ultimo 2017. Projektansvarlig er VIA University College og forskergruppen har bestået af Annette Rasmussen AAU, Helle Bækkelund Sørensen VIA UC og Verner Larsen VIA UC.

Resultatet af projektet udmøntes gennem denne rapport inklusiv et resumé. Derudover formidles projektresultater ved en konference 22. marts 2018 med baggrund i en kort artikel. Projektrapportens titel er en smule ændret i forhold til den oprindelige projekttitel, hvorved den mere præcist reflekterer projektets problemformulering og forskningsspørgsmål.

Horsens, januar 2018

Verner Larsen, projektleder

Indhold

Forord	2
1. Baggrund og indledning.....	6
1.1 Studeaktivitetsmodellens fremkomst	6
1.2 Erfaringer med involvering af studerende	6
1.3 Det grundlæggende paradoks	7
2. Forskningsfokus og tilgange	9
2.1 Indkredsning af selvforvaltningsbegrebet	9
2.2 Fra aktør til struktur	13
2.4 Empirisk design	17
Forskningsspørgsmål	17
Casestudiedesignet.....	17
Dokument-studier	18
Observationer	18
Interviews	18
Etiske overvejelser	19
Opsamling.....	20
3. Selvforvaltning på BK-uddannelsen.....	20
3.1 Intentioner på curriculumniveau.....	20
Fakta om BK-uddannelsen.....	20
'Professionalisering'	21
Case- og projektarbejde	22
Forholdet mellem enkeltfagsområder og case/projekt	22
Curriculumteksternes udlægning af selvforvaltning	23
Undervisernes udlægning af curriculumintentioner	27
Opsamling.....	28

3.2 I klasserummet	29
Gruppedannelsesprocessen	29
Faglige oplæg/introduktioner	31
'Konsulenthjælp'	33
Usynlighed ift. fagligt indhold og rækkefølge	40
Vidensformer	43
Opsamling	44
3.3 I projektgruppen	46
Projektgruppe Y	46
Afvejning af læringsbehov og produktivitet	46
Prioritere læring i bredden eller dybden	48
Ideel gruppestørrelse	49
At blive 'den ideelle studerende'	50
Opsamling	53
3.4 Opsamling på BK-uddannelsen	55
Transformation af selvforvaltningsintentioner fra curriculum til pædagogisk praksis	55
Selvforvaltningens forskellige dimensioner:	56
Modsætninger og dilemmaer	59
4. Selvforvaltning på RD-uddannelsen	64
4.1 Intentioner på curriculumniveau	64
Studieaktivitetsmodellen	64
Opsamling	67
4.2 I klasserummet	68
Faglige oplæg og introduktioner	68
Facilitator versus vejleder	69
Faciliteringen	72
Om underviserens nærvær og fravær	73

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Opsamling.....	74
4.3. I projektgruppen.....	74
Gruppektrakten	75
Opgavefordeling, roller og ressourcer i grupperne.....	76
Den ideelle studerende	79
Evalueringen	82
Opsamling.....	83
4.4. Opsamling på RD-uddannelsen	84
Konklusion og perspektiveringer	86
Begrebet selvforvaltning og læreplansintentionerne	86
Selvforvaltningsstrukturer i klasserumspraksis.....	87
Studerendes strategier inden for gruppernes selvforvaltede læringsrum.....	89
Perspektiveringer	91
Didaktiske spørgsmål og problemstillinger	91
Referencer	94
Resumé	99
Formål og relevans:	99
Forskningsdesign	99
Resultater	101
Intentioner i curriculum.....	101
I klasserummet	102
I projektgruppen.....	103
Dilemmaer og udfordringer.....	104
Perspektiveringer og didaktiske problemstillinger.....	105

1. Baggrund og indledning

1.1 Studeaktivitetsmodellens fremkomst

Fremkomsten af studieaktivitetsmodellen i 2013 kan ses som et resultat af en debat om, hvorvidt studerende får tilstrækkelig undervisning (Eistrup, J. & Christensen, 2015) (Dolmer, 2015). Nedskæringer over en årrække i den direkte konfrontationstid mellem underviser og studerende har øget behovet for, at uddannelserne samlet set kunne dokumentere en tilstrækkelig tidsvolumen og kvalitet. Der har således været et stigende behov for at kunne synliggøre de forskellige former for aktivitet og interaktion, der skal foregå i forbindelse med at gennemføre en uddannelse.

Studieaktivitetsmodellen adresserer sådanne forhold og problematikker. Nogle uddannelser bruger den bl.a. til at skelne mellem et kvalitativt, et kvantitativt og et studieplanlægningsaspekt (UC Lillebælt 2012). Førstnævnte aspekt omhandler de forskellige kategorier, som synliggøres i modellens kvadranter, hvor der varierer over de to akser, deltagelse og initiering af hhv. undervisere og studerende. Det næste aspekt omhandler den kvantitative fordeling af studieaktiviteterne, hvor modellen er velegnet til at vise, hvor stor ressource- og arbejdsbelastningen er i de forskellige rum, hvad angår studerendes arbejdsindsats. Det tredje aspekt vedrører studieplanlægningen, som følger af de forrige to, hvor studieordningen og læseplanerne må beskrive aktiviteter i alle læringsrum og specificere, hvem der har ansvar for hvad.

Studieaktivitetsmodellen (SAM) er dog ikke i sig selv en direkte fortæller for en bestemt fordeling mellem de fire kategorier og dermed budbringer for en bestemt pædagogik. Alligevel har den aktualiseret en debat på professionshøjskolerne om de læringsaktiviteter, som kræver en selvstændig indsats fra de studerendes side, særligt inden for kategori 2, 3- og 4-aktiviteter (Dolmer, 2015, p.9). Vigtigheden for institutionerne i at kunne påvise selvstændig studieaktivitet i disse kategorier har været stigende, hvilket selvsagt er vanskeligt, da det samtidig er denne type læringsrum, som underviserne og dermed institutionen har mindst kontrol over som følge af den mindre tilstedeværelse. Hermed nærmer vi os det, som er hovedproblematikken i dette projekt, nemlig modsætningen mellem hhv. institutionens kontrol og -styring af vidensindholdet på en uddannelse og de studerendes udvikling af selvstændighed og aktive tilgang til videnstilegnelsen.

1.2 Erfaringer med involvering af studerende

Flere uddannelser inden for professionshøjskolesektoren har gennem en årrække praktiseret problembaserede pædagogikker, ofte under betegnelsen Problem Baseret Læring (PBL). Disse pædagogikker hviler på principper om involvering og inddragelse af de studerende i et læringsforløbs faser, hvorved der i disse uddannelser er høstet en del erfaringer med at virkeliggøre læringsaktiviteter inden for de nævnte kategorier i SAM. PBL-aktiviteter i kategori 3 og 4 vil typisk være i form af studerende, der

orkestrerer arbejdet om deres projekt/case. Det kan eksempelvis være en gruppe, der planlægger og udfører deres projekt alene gennem indbyrdes samarbejde (kvd. 3), eller gruppen drøfter faglige problemstillinger på et møde med en underviser på deres egen foranledning (kvd. 4).

At involvere de studerende på denne måde udgør et råderum, som ikke kan aflæses af SAM i form af procentfordelinger, og det er heller ikke et enten-eller. I dette projekt er vores udgangspunkt, at involvering af studerende må vurderes kvalitativt og vil kunne ses som et kontinuum mellem 'mindre grad af' eller 'større grad af' (Pettersen, 2001) (Andersen, Ole D og Larsen, 2002).

1.3 Det grundlæggende paradoks

At involvere studerende i undervisnings- og læreprocesser refererer i en dansk projektarbejdstradition til princippet om 'deltagerstyring' (Berthelsen, Illeris and Clod Poulsen, 1985), mens man i den amerikansk inspirerede PBL-tradition taler om 'student-centered learning' (Barrows and Tamblyn, 1980) (Pettersen, 2001). En lang række af lignende begreber anvendes, eksempelvis 'self-directed learning' (Knowles, 1975), self-managed learning (Lizzio and Wilson, 2005), 'self-regulated learning' (Loyens, Magda and Rikers, 2008), 'autonomous learning' (Higgs Joy, 1981), Self-determination theory (Ryan, 2008)(Deci & Ryan 2008) 'independent learning' (Cornwall, 1981). Begreberne bruges lidt i flæng, men rummer også ofte forskellige betydninger, og sigter mod noget forskelligt. Udtrykt i hverdagssproglige termer er et fællestræk i disse begreber, at det handler om at udvikle selvstændighed, ansvarlighed og handlekraft hos de studerende, helst som et resultat af en *indre* motivation og drivkraft. For ikke på forhånd at fastlåse et bestemt meningsindhold anvender vi betegnelsen 'selvforvaltning' på dansk, og under hovedafsnittet om 'forskningsfokus' afgrænser, indrammer og begrundet vi selvforvaltnings-begrebet yderligere.

Der er flere grunde til at undersøge selvforvaltning nærmere. *For det første* tyder meget på, at en stadig større andel af uddannelsestiden kommer til at foregå i selvforvaltede læringsrum, idet den direkte konfrontationstid mellem studerende og underviser reduceres. Behovet for, at de studerende kan klare sig og lære at være selvforvaltende er derfor stigende. Samtidig er der et pres på uddannelserne for at fastholde og inkludere studerende; mange forskellige deltagerprofiler skal kunne håndteres. Deri ligger umiddelbart nogle udfordringer og modsætninger.

For det andet sker der i disse år forandringer i de fysiske og organisatoriske rammer for læringen. Der arbejdes mod en mindre afhængighed af face-to-face kontakt mellem underviser og studerende samt en stræben efter større fleksibilitet i den fysiske tilstedeværelse og fysiske rammer i det hele taget. Dette sker

bl.a. gennem fortsat indførelse af digitalt medieret undervisning og forskellige former for 'blended learning' (Gynther, 2005)(Hansen, 2012).

Med disse udviklingstendenser indkredsnes den centrale problemstilling omkring strukturering af læringsforløb, som også adresseres i de erfaringer, der hidtil er opsamlet på området (Dolmer, 2015). Man taler her om dilemmaer, der opstår mellem - på den ene side - systemets behov for eksplicitte og afgrænsede krav til fagligt indhold, og - på den anden side - behov for en åbenhed, der giver plads til, at de studerende selvstændigt kan foretage valg. I den forbindelse fremføres også en pædagogisk metafor, stilladsering, som en ramme for at håndtere sådanne dilemmaer (s. 132), da det handler om at stille noget til rådighed for de studerende, som på den ene side udgør en tryghed og sikkerhed, den studerende kan støtte sig til, men som på den anden side kræver aktiv og selvstændig "klatren" og dermed kan skabe en vis usikkerhed og endog frustration hos den studerende (Dysthe, 2013)(Tønnes Hansen and Nielsen f.1962, 1999).

Ud fra den foreløbige indkredsning handler selvforvaltning om et potentiale, der på den ene side kræves af systemsiden, men på den anden side skal mobiliseres indefra som en drivkraft hos det lærende subjekt. Deri ligger det grundlæggende modsætningsforhold i selvforvaltning; et paradoks, der også behandles hos (Krejsler and Halkier, 2004)(Karpatschhof, 2004). Sidstnævnte taler om "*den pådømte autonomi eller den ydrestyrede selvforvaltning*" (s. 414). Grunddilemmaet, som selvforvaltnings-begrebet tager sit udspring i, kan derfor spidsformuleres på denne måde: *Hvordan kan man fra underviser-side afgive kontrol, så selvforvaltning realiseres meningsfuldt for den lærende, men samtidig tilgodeser systemets behov for kontrol af selvforvaltningens retning og karakter?* Selvforvaltning er netop ikke et frit tilvalg hos de studerende, men noget som uddannelsen insisterer på. Modsætningsforholdet har ligheder med det, som Thomas Ziehe indfanger med begrebet 'frisættelse', hvor de åbne – "tvungne" rammer nødvendiggør refleksion og stillingtagen, som også kan afstedkomme ambivalens (Ziehe, 1989).

Disse indledende overvejelser fører frem til projektets overordnede problemformulering:

Hvordan kan selvforvaltningsdilemmaer begrebsliggøres med henblik på at forstå og håndtere de didaktiske udfordringer inden for selvforvaltede læringsrum?

Problemformuleringen indeholder dels et forskningsanalytisk sigte om at *forstå* selvforvaltning i konkrete uddannelsesmæssige kontekster, dels et udviklingssigte om at *håndtere* de hermed forbundne didaktiske udfordringer. De nærmere implikationer af denne problemformulering vil blive uddybet i næste kapitel, hvor vi først skitserer projektets teoretiske og videnskabsteoretiske grundlag. Dernæst operationaliserer vi

det overordnede spørgsmål i empiriske delspørgsmål og uddyber, hvorledes vi undersøger disse gennem et casestudiedesign.

2. Forskningsfokus og tilgange

2.1 Indkredsning af selvforvaltningsbegrebet

Det overordnede sigte med projektet er at tematisere centrale modsætninger og dilemmaer i selvforvaltning og indkredse de didaktiske udfordringer i at støtte selvforvaltning i professionsuddannelseskontekster.

Som nævnt i indledningen anvendes der i forskningen mange forskellige begreber for det, vi har valgt at betegne som selvforvaltning. Forskelle i betydningsindhold har meget at gøre med, hvad de studerende selvforvalter - og forventes at selvforvalte og dermed hvilket teoretisk bagland begreberne trækker på.

En hovedfigur i PBL-traditionen er Barrows, der knytter an til et princip om 'Student-Centered Learning' (SCL) (Barrows and Tamblyn, 1980). Om endemålet for SCL siger han:

"...that the student will eventually take full responsibility for his own learning" (s. 9)

Her fremhæves 'at tage ansvar for sin læring', som har været et fremtrædende tema i den didaktiske diskurs i Danmark og Norden op gennem 90'erne (Björger, 1991). Barrows fremfører videre:

"The emphasis is on active acquisition of information and skills by the student, depending on his ability to identify his educational needs, his best manner of learning, his pace of learning and his ability to evaluate his learning. The teacher is available for guidance as needed until the student gains full independence" (Barrows and Tamblyn, 1980, p.9)

Heraf fremgår, at SCL er relativt vidtgående. Det rummer udvikling af en kognitiv kapacitet vedrørende det at kunne identificere sine egne læringsmål, være bevidst om sine måder at lære på og kunne vurdere sit eget læringsudbytte. Dette indebærer refleksivitet på flere niveauer, både om hvad den lærende ved og om, hvordan denne viden er opnået (Hermansen, 2005)(Yrjö Engeström, 1998).

Af fordele ved SCL fremfører Barrows, at det øger motivation, det lærte huskes bedre og:

"His rewards are internal: the desire to learn for personal or professional growth, not for teacher-dispensed awards (s. 10)"

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Der tales her om den studerendes belønning, som angiveligt kommer af, at det lærte udgår fra et indre behov og ikke er rettet mod at opnå lærerens belønning.

Barrows opfører herefter en række ulemper, som mest handler om organisatoriske udfordringer ved den deraf stigende individualisering af undervisning og vejledning (s. 10-11). Problemstillinger vedrørende magtforhold mellem system og lærende individ er ikke i synsfeltet.

En anden markant skikkelse er Malcom Knowles, der taler om self-directed learning (SDL) og knytter det til en voksen-lærings kontekst (Knowles, 1975). Knowles hovedargument er, at self-direction *".....is a "basic human competence--the ability to learn on one's own"* (Garrison, 1997). Andetsteds supplerer Knowles: *"Self-directed learning is more in tune with our natural processes of psychological development"* (s. 14). Om effekterne af self-directed learning fremfører Knowles: *"...people who take the initiative in learning learn more things, and learn better."*(s 14). Læringen styrkes kvantitativt og kvalitativ, hvormed Knowles på dette punkt ligger på linje med Barrows. Knowles sammenfatter SDL således:

"....self-directed learning describes a process in which individuals take the initiative, with or without help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies and evaluating learning outcomes" (Knowles, 1975, p.18)

Om grunde til at satse på SDL fremhæver Knowles også forandringerne i uddannelsesverden fra 1970'erne og frem, og hvordan de nye trends med åbne klasserum, "non-graded schools" mv. vil kræve studerende med "skills of self-directed inquiry" (s. 14-15).

Inden for motivationspsykologien har forskerne Deci og Ryan markeret sig med deres self-determination theory, som kan oversættes til "selvbestemmelsesteorien"¹. Teorien differentierer mellem forskellige typer af motivation, autonomous og controlled motivation. En pointe er at der i begge findes såvel ydre som indre faktorer, der påvirker motivation. Ydre kontrollerede motivationsfaktorer kan internaliseres og blive til indre motivationsfaktorer, såvel som at indre faktorer kan være forårsaget af psykologiske mekanismer, der er uden for individets egen kontrol, så som usikkert selvværd, anerkendelsesbehov osv. (Ryan, 2008, p.182).

Selvom disse hidtil nævnte tilgange til selvforvaltning omhandler forhold ved både individ og ved omverden, finder man ingen tematiseringer af de modsætninger og spændingsforhold, som vi har opridset i indledningen.

¹ <https://da.wikipedia.org/wiki/Selvbestemmelsesteorien>

Af repræsentanter for en mere kritisk tilgang til SDL kan nævnes blandt andre Brookfield og Mezirow, der opponerer mod den forståelse, som blandt andre Knowles er eksponent for (Brookfield, 1985) (Mezirow, 1985). Mezirow efterlyser et særligt kritisk potentiale i refleksionen over egen læring. Mezirow kritiserer præmissen om, at man er i stand til at formulere egne læringsmål:

“It is not always feasible to formulate goals in advance in terms that the learner will understand, because the understanding comes only through the new structures – cognitive, conative, and affective – that will be learned (Mezirow s 27)

Mezirow peger her på et grundlæggende paradoks i SDL. Hvis man som lærende skal forstå et læringsmål, må det foregå inden for en horisont, som afgrænses til den lærendes aktuelle meningsunivers, og derfor vil man ikke kunne formulere sig meningsfuldt om et læringsmål, der ligger udenfor. Mezirow tilføjer et yderligere aspekt:

“To participate as a self-directed learner in the process of dialogue requires full knowledge about alternatives as well as freedom from self-deception and coercion. This freedom requires an understanding of the historical, cultural, and biographical reasons for one’s needs, wants, and interests,.....” (s 27)

At kunne gennemskue magtforhold og tvangsmekanismer kommer her ind som et væsentlig element i refleksion over egen læring.

Frigørelsesaspekter har også spillet en væsentlig rolle i den danske universitetstradition for PBL og projektarbejde. I de oprindelige begrundelser for princippet om deltagerstyring lægges der vægt på medbestemmelsen i, hvad der skal foregå, især i forhold til at fastlægge problemformuleringen. Der fremhæves to væsentlige formål med deltagerstyringen, dels motivationen og dels læringsudbyttet, som dog hænger tæt sammen. Motivationen anses for at være afgørende for, at der åbnes for akkomodative læreprocesser (Ulriksen, 1997) (Illeris, 1985). Denne type læreprocesser kan styrke tematiseringen af deltagererfaringer og en forståelse af ”dybere samfundsmæssige logikker” (Ulriksen, 1997, p.30).

Fællesstrækkene i de her nævnte begreber om selvforvaltning retter sig meget mod kognitive og motivationelle aspekter, ved at læringsudbyttet fremhæves som mere indgribende, meningsfyldt og styrket gennem højere motivation. Forskellene handler især om karakteren af refleksiviteten i læringen.

I den engelsksprogede litteratur optræder også begrebet *self-management*. Ifølge Garrison peger dette begreb i en anden retning:

“It focuses on the social and behavioral implementation of learning intentions, that is, the external activities associated with the learning process. “(....)

.....Self-management involves shaping the contextual conditions in the performance of goal-directed actions.” (Garrison, 1997, pp.4–5)

Self-management handler overvejende om at kunne håndtere og organisere forskellige ressourcer, så de bliver målrettet læringen, altså nogle ydre forhold, mens self-direction mere peger i retning af kognitive og psykodynamiske processer vedrørende det enkelte subjekts læring, altså nogle indre subjektive forhold.

I opsamlingen af erfaringer med studieaktivitetsmodellen fokuseres på begrebet 'autonome studie- og læreprocesser' (Dolmer, 2015, p.128). Med henvisning til især Boud og Higgs sammenstiller forfatterne to former for autonomi (Boud, 1987):

- *“Kognitiv internaliseret autonomi i form af selvstyrende eller selvreguleret læring i forhold til selvstændige valg af læringsmål, -ressourcer og –strategier (refleksiv meta-læring som forudsætning for dyb menings- og forståelsesorienteret læring)*
 - *Praktisk handlingsorienteret autonomi i form af praktisk initiativ og foretagsomhed i forhold til på egen hånd at handle ud fra disse valg”*
- (Dolmer, 2015, p.128)

De to punkter synes at afspejle en lignende sondring mellem indre og ydre forhold vedrørende læringen. Der er selvsagt både overlap og sammenhænge mellem de forskellige former, og tidligere projekter om studieaktivitetsmodellen viser, at udviklingen af den ene form for autonomi ikke nødvendigvis følger af den anden (s. 128 og s. 132)

Uanset sondringen mellem ydre og indre forhold, så knytter alle de ovenfor nævnte forståelser sig overvejende til lærings- og motivationsteori og inddrager i mindre grad strukturelle forhold og mekanismer, herunder magt og dominansforhold. I den nævnte danske projektarbejdstradition fra Roskilde Universitet har strukturelle forhold dog spillet en rolle i begrebet om deltagerstyring, idet et bevidstheds- og frigørende perspektiv har været fremhævet, og hvor et fælles (politisk) orienteringspunkt for vejleder og studerende i deltagerstyringen har skullet sikre legitimiteten. Dette perspektiv har ifølge Ulriksen med tiden fortonet sig (Ulriksen s. 71-77). I dag er hovedbegrundelsen den lyst og motivation, der alene fremkommer ved at de studerende finder projekt og problemstilling relevant uden at dette tematiseres nærmere. Dette gælder også for deltagerstyringsbegrebet i den amerikansk-inspirerede PBL-traditionen (Larsen, 2014).

Pointen er imidlertid at denne indskrænkning af selvforvaltning ikke har "ophævet" de grundlæggende dilemmaer i forhold til hvem, der styrer hvad (Ulriksen 2014). Borgnakke og Ulriksen taler om "dobbelbindingen"; en indbygget selvmodsigelse, der for vejlederen består i på én gang at opfordre til selvstændig handlen og samtidig skulle sanktionere ift. objektive krav – og for de studerende - at blive opfordret til at tænke ud over rammerne og samtidig holde sig inden for dem (s. 72) (Borgnakke, 1996, pp.300–313).

Disse grundlæggende modforhold kan næppe ophæves, men skal dilemmaer i selvforvaltning yderligere begrebsliggøres og relateres til pædagogikker, der i forvejen praktiserer selvforvaltningsformer, finder vi at perspektivet må flyttes, så strukturelle forhold bringes mere ind i synsfeltet. Sondringen mellem indre og ydre faktorer, som opsummeret hos Dolmer mfl. må føres videre i en sontring mellem aktør og struktur, hvilket uddybes i det følgende.

2.2 Fra aktør til struktur

En måde at forstå strukturer på er at knytte det til et begreb som 'institutionalisering'. I Berger og Luckmanns beskrivelser af samfundet som 'objektiv virkelighed' inddrager de begrebet institutionalisering til at forklare sociale strukturer (Berger and Luckmann, 1992). Sådanne kan betragtes som handlinger, der er institutionaliserede, hvilket vil sige, at handlingerne er blevet til vanedannelser og dermed mønstre, der gentager sig, uden de afstedkommer nærmere refleksion eller overvejelse. Derved kommer man til at opleve institutionerne 'som om de besidder deres egen virkelighed' (s. 77). Over for det enkelte individ kommer de til at optræde som ydre kendsgerninger, der er styrende og organiserende for den sociale interaktion.

Forholdet mellem individ og omverden står centralt i sociologien, således også hos Bourdieu. Med inspiration herfra og hans begreb om sociale strukturer kan man forstå struktureringer i denne sammenhæng som ikke kun eksterne, objektive, betingelser for social handlen, men også interne subjektive strukturer eller dispositioner, hvilke Bourdieu benævner med begrebet 'habitus'.

Med baggrund i Bourdieus tænkning vil en undersøgelse af strukturer i eksempelvis uddannelsesfelter derfor ikke kun handle om krav og forventninger, der formuleres fra samfundets og skoleinstitutionens side, altså eksterne strukturer. De eksterne sociale strukturer er inkorporerede i aktørerne - undervisere og studerende mv. - som mentale strukturer (Fogh Jensen and Svarre Hansen, 2013). Det er denne form for socialisering, som for Bourdieu udgør habitus og som er interne strukturelle dispositioner for, hvorledes et

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

særligt tankesæt og adfærdsmønster er indlejret hos den enkelte og danner basis for enhver interaktion med omverden. Habitus-begrebet repræsenterer altså ikke individernes frie valg, men er subjektivt indlejrede mønstre for handlinger og dermed ikke nødvendigvis bevidste (Bourdieu, 2007, chap.3). Habitus er dispositioner, som i vid udstrækning virker under sprogets og bevidsthedens tærskel. De er netop virkningsfulde, fordi de ikke fuldt ud kan styres med viljen (Bourdieu, 1995).

Karakteristisk for habitusen er, at den har en træghed i forhold til historien, fordi den sikrer den aktive tilstedeværelse af fortidige erfaringer:

"Habitusen er et produkt af historien og producerer som sådan individuelle og kollektive praksisser, det vil sige historie, i overensstemmelse med de skemaer historien har frembragt." (Bourdieu, 2007, p.94).

Og videre:

"...dispositionssystemet er en fortid, der lever videre i nutiden og søger at eviggøre sig i fremtiden ved at aktualisere de praksisser, der er struktureret ifølge dets principper" (s. 94).

Bourdieu går så vidt som til at sige, at habitusen har tendens til at gøre en dyd ud af nødvendigheden ved at *"afvise det afviste"* (uopnåelige) og at ville gøre det uundgåelige ønskværdigt (s. 93).

I Bourdieus femstillinger af forholdet mellem struktur og aktør synes determinismen at være gennemtrængende, men han fastholder, at individerne hverken skal forstås som determinerede sociale partikler eller som *"autonome monader"* (Winther Jørgensen, 2003, p.78). Bourdieu forsøger med habitus at nedbryde dikotomien og konstruere en subjektivitet, der dels er bundet af objektive strukturer og dels af egne dispositioner, hvis skjulte determinationer, individerne kun i et vist omfang kan udrede og gøre sig bevidst om.

For Bourdieu handler sociologien om at afdække de skjulte strukturer og mønstre. Som Fogh Jensen udtrykker det, er sociologiens opgave at undersøge hvad det er *"... for et partitur aktørerne spiller efter, alt imens de tror de komponerer deres egen melodi.* Menneskene kan ses som *"marionetdukke, hvor snorene er elastikker...."* (Fogh Jensen and Svarre Hansen, 2013).

Om muligheder for agens og derved at overskride determinationer siger Bourdieu videre:

"Habitusen er kilde til uendelige, men alligevel strengt begrænsede nydannelser og er således kun vanskelig at bestemme, så længe man forbliver indesluttet i de sædvanlige alternativer – dem som den netop søger at overvinde – mellem determinismen og friheden, mellem betingningen og

kreativiteten, mellem bevidstheden og det ubevidste eller mellem individet og samfundet (Bourdieu, 2007, p.95).

Det sociale rum er altså ikke eksternt determineret, men er under en stadig rekonstruktion i kraft af de aktuelle praksisser, om end de eksterne strukturer er træge i kraft af deres historiske akkumulation og institutionalisering. Omvendt er der heller ikke tale om, at individerne gennem frie, autonome og bevidste handlinger skaber det sociale rum.

En vigtig pointe i Bourdieus habitus-begreb i relation til begrebet om selvforvaltning i uddannelse er, at den adfærd, som individer vil søge at frembringe, vil rette sig mod de belønnings- og anerkendelsesstrukturer, der gælder i det pågældende felt. Det vil samtidig sige, at habitus vil have en tendens til at udelukke adfærdsformer, der vil blive negativt sanktioneret, fordi de er uforenelige med de "objektive forhold" (s. 96)

"..Som produkt af en bestemt klasse af objektive regelmæssigheder har habitus kort sagt en tendens til at frembringe alle de former for "fornuftig" og "common-sense-agtig" adfærd, der er mulig indenfor rammerne af disse regelmæssigheder, og kun disse, og som har størst chancer for at blive positivt sanktioneret, fordi de er objektivt tilpassede den logik, som kendetegner et bestemt felt...." (s. 96)

Denne begrebsliggørelse af forholdet mellem aktør og struktur har særlige implikationer for, hvordan et socialt rum for selvforvaltning forstås i uddannelses- og læringskontekster. Studiearbejdet i en gruppe af studerende er som læringskontekst et socialt rum, der er formateret, bl.a. med principper for, hvad der anerkendes og belønnes. Inden for disse objektive sociale strukturer vil de enkelte studerende derfor forsøge at positionere sig med henblik på at opnå størst anerkendelse. Denne positionering sker dels i forhold til de eksterne objektive strukturer og dels i forhold til egen habitus, men måden at positionere sig på i forhold til hvordan strukturerne virker, foregår i vid udstrækning uden for det bevidste.

Med Bourdieus tænkning som baggrund er det derfor ikke frugtbart at tale om forskel mellem indre og ydre motivation i forbindelse med selvforvaltning som eksempelvis hos Deci og Ryan (Ryan, 2008). Det handler i stedet om, hvad det lærende subjekt finder meningsfuldt og hvordan subjektet positionerer sig mest fordelagtigt med hensyn til at indgå i og reproducere selvforvaltningsstrukturer.

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Med en Bourdieu-inspireret tilgang til struktur-aktør-forholdet rammesættes selvforvaltning som strukturer, eller rettere *struktureringsformer*, og spørgsmålet vil være, hvordan disse nærmere kan begrebsliggøres.

Baseret på vores umiddelbare kendskab til studiemiljøet i denne type uddannelser synes det oplagt at skelne mellem forskellige *typer* af struktur, der bliver afgørende for selvforvaltning. En analytisk tilgang til at afdække forskellige typer af strukturer finder vi ved at kombinere begreber fra Bernsteins tidlige kodeteorier med Matons senere specialisering af disse i de såkaldte 'specialiseringskoder' (specialization codes) (Maton, 2008)(Bernstein, 1974).

Specialiseringskoderne giver mulighed for at skelne mellem dybereliggende strukturerende træk for vidensproduktions- og reproduktionsfelter og dermed også uddannelsespraksisser. De to overordnede struktureringsprincipper benævnes hhv. Epistemiske Relationer (ER) og Sociale Relationer (SR) (vores oversættelse). ER betegner praksissens relationer til faglige (epistemiske) regler og procedurer for vidensfrembringelse, mens SR betegner praksissens relationer til aktørernes individuelle dispositioner, så som klasse, køn, etnicitet, erfaringer (Maton, 2000)(Maton, 2014). Klare regler for, *hvad* der i en uddannelsespraksis skal læres er et udtryk for relativ stærke ER. Stor opmærksomhed på individuelle dispositioner og præferencer, og at disse skal præge læringsresultatet, er et udtryk for relativ stærke SR. De to struktureringsprincipper kan bevæge sig mellem relativ stærk til relativ svag uafhængigt af hinanden og krydses de, fremkommer der fire forskellige kode-modaliteter.

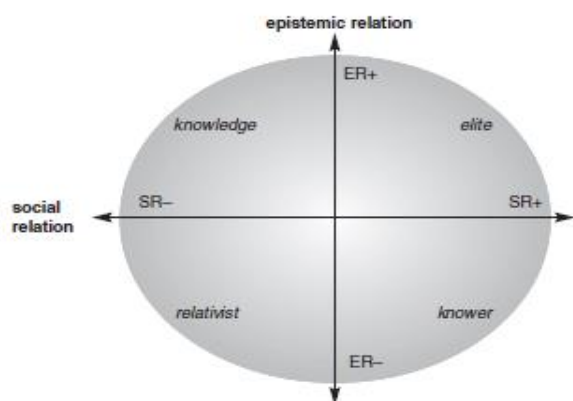


Fig. 1 Specialiseringskoder (Specialisation codes) (Maton 2008)

De fire udfaldsrum i figuren benævnes hhv. Knowledge code ER+/SR-, 'elite code' ER+/SR+, 'Knower code' ER-/SR+ og 'relativist code' ER-/SR-. Knower-koden, som udtrykker at den lærendes dispositioner bringes i forgrunden, peger umiddelbart på en høj grad af selvforvaltning og svarer til Bernsteins begreb om usynlig pædagogik (Bernstein, 2001)

Inden for hvert af de to struktureringsprincipper, både ER og SR, kan Bernsteins begreber om klassifikation og rammesætning bringes i anvendelse i det omfang, datamaterialet gør det muligt. Viser en uddannelsespraksis eksempelvis en relativt stærk ER, altså i udgangspunktet stærk klassifikation og rammesætning af det faglige indhold, kan rammesætningen godt variere i styrke inden for de enkelte rammeværdier, som omhandler udvælgelse, rækkefølge, tempo og evalueringskriterier (Bernstein, 2000). Begrebet om rammesætning vedrører altså især forhold vedrørende tidsstrukturering, og både klassifikation og rammesætning kan også udbredes til at belyse forhold vedrørende fysiske lokaliteter (Bernstein, 2001, p.82). De forskellige typer af *struktureringer*, der således umiddelbart tegner sig som opmærksomhedspunkter er derfor: a) 'Epistemic Relations' (fagligt indhold), b) 'Social Relations' (individuelle dispositioner og præferencer), c) Tid og d) Fysisk rum.

2.4 Empirisk design

Forskningsspørgsmål

I projektet skelnes der mellem et forsknings- og udviklingssigte. Rækkefølgen er væsentlig, da det didaktiske sigte skal bygge på de empiriske analyseresultater, som forskningen tilvejebringer.

Forskningsarbejdet er operationaliseret i tre delspørgsmål og undersøges gennem et casestudiedesign.

Delspørgsmålene retter sig mod tre niveauer inden for en uddannelsespraksis:

1. *Hvilke former for strukturering og selvforvaltning lægger uddannelsen (curriculum) op til?*
2. *Hvordan håndterer underviserne selvforvaltnings-intentionerne i praksis?*
3. *Hvordan orienterer forskellige studerende sig inden for selvforvaltede læringsrum i praksis?*

Casestudiedesignet

Casestudiet består af empiriske undersøgelser af pædagogisk praksis på udvalgte uddannelser – henholdsvis en professionsbacheloruddannelse til bygningskonstruktør (BK-uddannelsen) og en erhvervsakademiuddannelse til designteknolog (RD-uddannelsen²) og gennemføres som et såkaldt kollektivt casestudie. Det kollektive casestudie er kendetegnet ved at fokusere på mere end én kontekst, som ellers kendetegner casestudietilgangen. Begrundelsen for at vælge flere cases er et forsøg på at sikre en bedre repræsentation af undersøgelsesfeltet, samtidig med at de valgte cases skal være relevante for problemstillingen. Derfor er det – ud over relevanskriteriet – væsentligt at begrunde valget af cases ud fra væsentlige indbyrdes forskelle (Stake, 2015, pp.4–9). Casestudiet som sådan er en velegnet tilgang til at

² Betegnelsen RD skyldes, at vi fokuserer på studieretningen Retail, Design & Management

tilvejebringe nuancerede, dybtgående og kontekstfølsomme data, hvilket indebærer, at det metodiske hovedgreb er kvalitativt (ibid.).

BK-uddannelsen udgør hovedgenstandsfeltet for den empiriske analyse, mens RD-uddannelsen vil fungere som en sekundær case med henblik på at sætte den primære i perspektiv. Hver af de to cases har en specifik fysisk lokalitet med en tilhørende underviser- og ledelsesorganisation og kan anses for eksemplariske i forhold til empirisk at repræsentere problemstillingen om selvforvaltning inden for UC-området. Som yderligere begrundelse for deres egnethed som cases kan fremføres, at de udviser forskellighed i forhold til a) uddannelses typer – henholdsvis en bachelor- og en erhvervsakademiuddannelse, b) typen af problem-baseret pædagogik, c) faglig kultur og d) organiseringen af undervisnings-/læringsressourcer.

Dokument-studier

Med hensyn til forskningsspørgsmål 1 gennemføres for hver uddannelsesenhed en analyse af de vigtigste curriculumdokumenter, herunder studieordninger, tilhørende beskrivelser af studieformen og studieaktivitetsmodellen samt udleverede tekstmaterialer i de undersøgte uddannelsesforløb. Denne analyse sigter på at identificere, hvilke intentioner om selvforvaltning curriculumniveauet fastsætter og med henblik på at analysere klassifikationer og rammesætninger inden for de dertil hørende studie- og struktureringsformer.

Observationer

Med hensyn til forskningsspørgsmål 2 gennemføres observationer af gruppearbejdet, som indgår i de udvalgte studieforløb på uddannelserne. Gennem observationerne har vi sigtet på at få indblik i den praksis, hvor studerende er fælles om et projekt eller en case, og hvor gruppen er beskrevet som hovedinitiativtager med hensyn til studiearbejdet, eksempelvis projektvejledning med og uden deltagelse af en underviser. Der er gennemført observationer på hver af de to uddannelser over et halvt års semesterforløb; på BK-uddannelsen har vi gennemført otte observationsgange á 1-4 timers varighed og på RD-uddannelsen fire observationsgange á 2-6 timers varighed.

Interviews

I forlængelse af disse feltobservationer og bearbejdningen af feltnoter har vi gennemført individuelle interviews med udvalgte undervisere og studerende fra gruppen eller holdet. Formålet med disse interview er at frembringe dybdegående viden om de pågældende underviseres og studerendes dispositioner og præferencer samt refleksioner i forhold til de selvforvaltende elementer og deres roller i disse. Interviewene er således særligt vigtige i forhold til besvarelsen af forskningsspørgsmål 3, som vedrører

hvordan de studerende orienterer sig inden for de selvforvaltede læringsrum. Men de bidrager også i bred forstand til at anlægge et deltagerperspektiv og forstå den praksis indefra, som observationerne har givet et første indblik i.

På BK-uddannelsen har vi gennemført et gruppeinterview af 1½ times varighed med en gruppe på fem studerende. Deltagerne i gruppen er efterfølgende blevet interviewet enkeltvis af to omgange, første gang af ca. en times varighed, anden gang ca. 45 minutter med hver. Med underviserne er der gennemført et afsluttende gruppeinterview af ca. 1 times varighed samt to dialogmøder af ca. en halv times varighed.

På RD-uddannelsen har vi gennemført to interviews med studerende, som repræsenterede de særligt observerede grupper. Grupperne adskilte sig på deres sammensætning, hvor den ene bestod af flest danske studerende og den anden af flest internationale studerende. De to studerende meldte sig frivilligt og blev interviewet hver for sig via Skype. Desuden er der interviewet to lærere, som er forskellige med hensyn til alder og erfaringsgrundlag på uddannelsen. Samtlige interview på RD-uddannelsen er af ca. en times varighed.

Dialogen mellem forskere og deltagere (som jo også er en del af de udforskede kontekster) har haft en dobbelt funktion. Den har i første omgang fungeret som en datakilde til det, der foregår i feltet. Men dette har ikke været en envejskommunikation i den forstand, at forskerne spørger og de udforskede svarer. Der er også sket en tilbageføring af perspektiver, således at dataindsamlingen både udformer sig som en dialog, der kan være ledsaget af forandring. Det betyder, at forskningen, idet den 'følger' og formidler viden om igangværende processer, også kan påvirke disse (Baklien 2004).

Etiske overvejelser

Interviews udgør vigtige empiriske kilder til at skabe viden og dialog i projektet. Ideelt set er de fulgt umiddelbart efter eller sket i kombination med gennemførelsen af observationer, som muliggør opbygning af nærhed og tæt indblik i den pædagogiske praksis. Men sådanne forsøg på at etablere nærhed bør ledsages af etiske overvejelser over, hvor meget og hvor tæt vi som forskere kan tillade os at gå på praksis, hvad der er et passende engagement, og hvordan man som forsker kan undgå at trænge sig for meget på og udøve symbolsk vold (Bourdieu, 1999). At gennemføre et interview vil således altid udgøre en form for arbitrær forstyrrelse, hvis forstyrrende virkninger man i situationen må forsøge at minimere ved at tale de interviewedes sprog; ikke at adoptere det men at udvise behørig respekt over for deres baggrunde, betragtninger og beslutninger omkring praksis.

Et andet aspekt til etisk overvejelse i forbindelse med observationer og interview er, hvordan vi som forskere fremstiller analysen og formidler feedback til informanterne – undgår at objektivere og negligere

deres interesse i forskningen. Med dialogen som ideal er det vigtigt, at informanterne principielt (dvs. selv om de sikres anonymitet gennem brug af pseudonymer i fremstillingen og ikke nødvendigvis skal gennemlæse den i praksis) kan genkende deres opfattelser og fortolkningen af dem. Ud over disse og andre Bourdieu-inspirerede perspektiver på refleksivitet, som bl.a. indebærer at de interviewede får muligheden for at forklare sig i videst mulig udstrækning, har forskningen fulgt de retningslinjer om ærlighed, transparens og ansvarlighed, som er sammenfattet af Uddannelses- og Forskningsministeriet (Forskningsministeriet, 2014).

Opsamling

De forskellige empiriske elementer – dokumenter, observationer og interview – belyser forskellige vinkler og niveauer af den pædagogiske praksis. Analysen af intentionerne på curriculumniveau trækker især på dokumentanalyser af studieordninger og andre læreplans- eller semesterordningstekster. Men der indgår også elementer fra underviserinterviewene, som siger noget om selvforvaltningsintentionerne på uddannelserne. Til analysen på klasserumsniveau trækker vi særligt på observations- og interviewmateriale, mens der i mindre grad indgår tekstanalyser. Tilsvarende er analysen af selvforvaltning i projektgruppen overvejende baseret på observationer og interview af såvel undervisere som studerende. De tre niveauer kommer i den efterfølgende afrapportering af den empiriske analyse til udtryk ved denne tredeling som 1) intentioner på curriculumniveau, 2) i klasserummet og 3) i projektgruppen.

3. Selvforvaltning på BK-uddannelsen

3.1 Intentioner på curriculumniveau

Fakta om BK-uddannelsen

Den ene case i projektet, Case BK, omhandler bygningskonstruktøruddannelsen, som er en professionsbacheloruddannelse på 3½ år. Uddannelsen retter sig mod den tekniske projektering af husbyggeri samt ledelse og styring af byggerier og udfylder et fagligt felt mellem arkitekt- og bygningsingeniørfaglighederne. Casen retter særligt blikket mod uddannelsens tredje semester på et konkret uddannelsessted. De overordnede temaer for de enkelte semestre er ens for alle uddannelsessteder, fastlagt i den nationale studieordnings-del. I tredje semester er temaet 'industrielt byggeri'.

'Professionalisering'

I det lokale curriculum er der formuleret en slags overordnet ramme for uddannelsen, der består af tre 'læringsmiljøer' med hver deres pædagogiske intention. Første og anden semester kaldes for lære-at-lære-delen. Tredje, fjerde og femte kaldes for 'professionalisering', mens sjette og syvende semester kaldes 'Praktik og udslusning'. Om de tre 'læringsmiljøer' siger semesterorienteringen, F16:

"De pædagogiske metoder der anvendes på uddannelsen er tilrettelagt over 3 forskellige miljøer så der opnås en naturlig progression i læringen og i studieformen"

"Lære at lære"

Der er stort fokus på at du tilegner fornuftige studie- og arbejdsvaner, der passer til din læringsstil, samt at du tilegner dig nogle af fagets grundlæggende arbejdsmetoder og værktøjer.

"Professionalisering"

Fokus på krav til det faglige indhold i projekterne øges, samtidigt med at du som studerende lærer mere avancerede analysemetoder.

"Praktik og udslusning"

Gennem selvvalgt praktik, speciale og bachelorprojekt inden for afgrænsede områder skal du mere selvstændigt fordybe dig yderligere teoretisk og praktisk." (Semesterorientering F2016 s. 6)

Tredje semester ligger altså i midterdelen, 'professionalisering', og udover at "krav til det faglige øges" ligger også i professionalisering en tættere forbindelse til uddannelsens professionelle praksis:

"Du er nu nået til det første semester i det læringsmiljø vi kalder "professionalisering". Det betyder, at kravene til dig og dine medstuderende i højere grad ligner de krav der stilles til jer i jeres fremtidige professionelle arbejdsliv." (Semesterorienteringen s. 3)

På introdagen uddyber underviserne, hvad de mener med professionaliseringsdelen:

"Niels: Nu begynder vi at kommunikere med jer som om I skal til at være professionelle ... og det skal I. Vi tager jer ikke så meget i hånden Vi forventer meget af jer ... selvfølgelig"
(Observation af intro-dag 24-08-16, Lydoptagelse)

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Der fremføres således nogle særlige forventninger om højere grad af selvstændighed og professionel attitude hos den enkelte studerende.

Case- og projektarbejde

Inden for den overordnede ramme bestående af de tre læringsmiljøer er studiets didaktiske omdrejningspunkt projektarbejde, idet alle undervisningsaktiviteter principielt er orienteret om et projektarbejde i hvert semester. I tredje semester initieres projektet af en case, der udleveres til de studerende en af de første dage. Casen fremstiller en byggesag og fører de studerende ind i nogle forskellige roller i byggesagen, først som 'rådgiver', senere som 'producent/udførende'. Dermed kommer de studerende rundt i en række meget forskellige discipliner. For at gøre casen endnu mere virkelighedsnær udveksles hver gruppes projekt med en tilsvarende studiegruppes projekt på uddannelsen på en anden lokalitet, så de i rollen som 'udførende' modtager materiale, de ikke selv har lavet. Dette svarer til branchevirkeligheden, hvorved Casen underbygger de omtalte professionaliseringsintentioner.

Forholdet mellem enkeltfagsområder og case/projekt

En uddybning af den projektorienterede form findes i studieordningen s. 46, hvor formen også omtales som Problem Baseret Læring, PBL. Om forholdet mellem PBL og projektarbejdet anføres:

"Det er gennem løsningen af projekternes problemstillinger, at de studerende demonstrerer deres kompetenceudvikling til bygningskonstruktør. Både teoriundervisning, gruppevejledning og selvstændigt projektarbejde er organiseret i relation til det enkelte hold og alle aktiviteterne foregår i det samme klasserum". (Studieordning F 16 s. 46)

Denne fremstilling af projektformen gengives i en grafisk model i studieordningen:

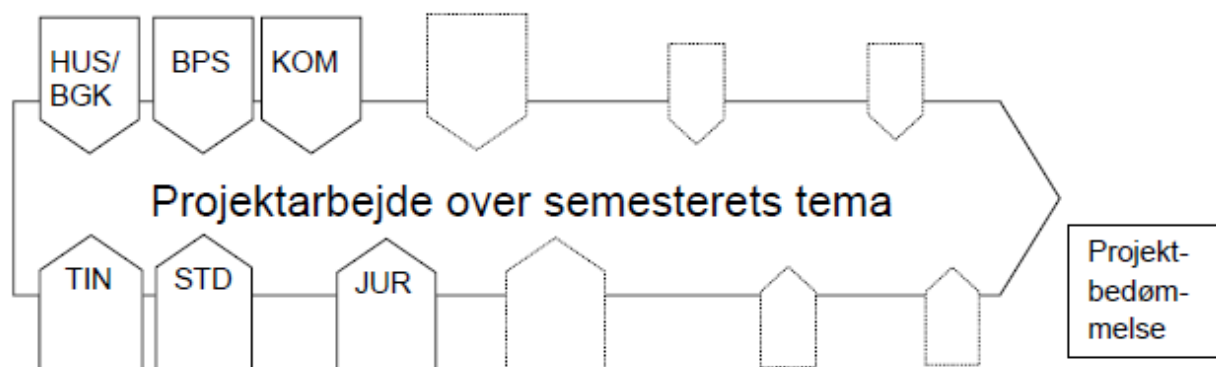


Fig. 2 "Tværfagligt semesterforløb" (Semesterorientering F16 s 9)

Bemærkninger til figuren:

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Den brede langsgående bjælke i figuren viser projektarbejdet som det centrale. De lodrette mindre pile” repræsenterer hver et fag:

- HUS/BGK: Husbygning og bygningskonstruktion
- BPS: Byggeriets planlægning og styring
- KOM: Kommunikation
- TIN: Tekniske installationer
- STD: Statik (bærende konstruktioner)
- JUR: Jura.

Curriculumteksternes udlægning af selvforvaltning

Den subjektive side af selvforvaltningsbegrebet handler om individuel autonomi, dvs. et behov for at kunne agere som selvstændigt subjekt i læreprocessen. På det formelle curriculumniveau, som repræsenterer det ideologiske plan, åbnes plads til at individuelle potentialer og læringspræferencer kan komme til orde og gælde som legitim viden. Både studieordning og semesterorientering lægger op til dette:

”Som tidligere nævnt under ”Pædagogiske miljøer” er studiet overordnet delt op i tre miljøer med hvert sit fokusområde, men grundlæggende lægges der vægt på, at den enkelte påtager sig et ansvar for sin egen udvikling. Som redskab til dette anvendes portfolioskrivning, hvilket vil sige at nedskrive sine lærings- og udviklingsmål gennem hele studiet for efterfølgende løbende at selvevaluere om målene nås, så studiemetodikken kan tilpasses mål og udvikling. Under formulering af læringsmål og refleksionsskrivningen afholdes der deciderede vejledningsskøder, som støtte for læreprocessen.” (studieordning s. 48)

Også i semesterorienteringen fremhæves ansvaret for egen læring og bevidsthed om, hvordan man lærer:

”Vi forventer, at du nu kender din egen læringsstil, og at du har en god forståelse for den projektbaserede tilgang til læring.” (s 3)

I disse citater fremhæves, at individualitet i studiet både er en mulighed og en forventning. Der skal tages ansvar for ’egen udvikling’ ved bl.a. at anvende portfolio, hvor den studerende skal formulere egne læringsmål og reflektere over læringen.

Selvforvaltning i relation til studieaktivitetsmodellen (SAM)

I en grafisk version udarbejdet af kvalitetssikringsafdelingen for uddannelsen er proportionerne mellem de fire dele visualiseret tydeligere:

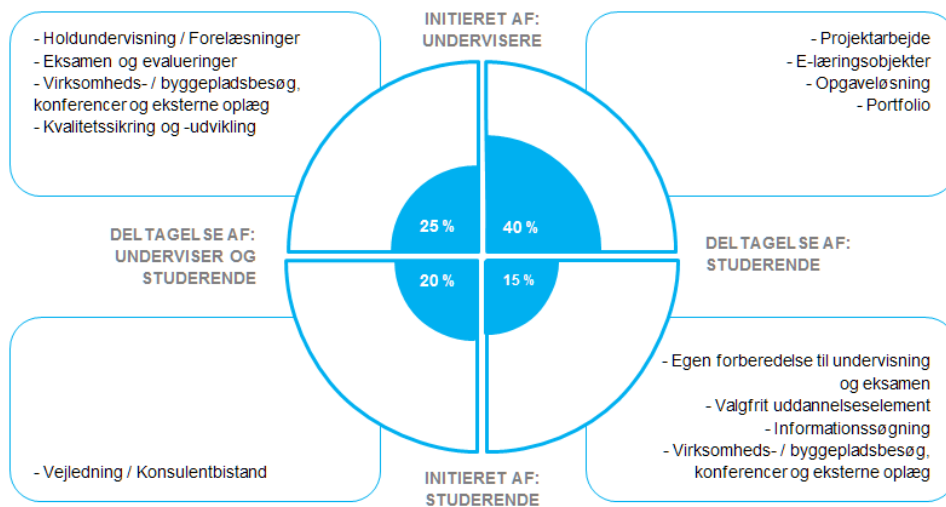


Fig. 3: Studieaktivitetsmodel for 3. semester udarbejdet af Uddannelsesledelsen/kvalitetsafdelingen på BK-uddannelsen.

Ud for hvert af de fire udfaldsrum i modellen er der påført tekstbokse med forskelligt indhold og aktiviteter i uddannelsen. En procentfordeling er angivet for at vise, hvor stor en andel hvert af de fire 'rum' udgør i det samlede studie. For hvert af de syv semestre findes der en tilsvarende model på web-siden med den for semestret specifikke %-fordeling.

Studieaktivitetsmodellen rejser principielt nogle problematikker vedrørende kategorisering af aktiviteter afhængigt af det overordnede didaktiske design. For at belyse disse nærmere henvises i det følgende til modellens fire 'kvadranter' med numre 1-4 begyndende i øverste venstre hjørne og med uret rundt (Dolmer, 2015, p.9).

I BK-uddannelsens studieordning er 'projektarbejde' angivet som den dominerende studieform, så selvom projektarbejde ifølge modellen alene er opført under kvadrant 2, vil denne studieform også involvere visse aktiviteter opført under kvadrant 3 og 4, så som 'egen forberedelse til undervisning og eksamen', 'informationssøgning' samt 'vejledning/konsulent'.

De kvadranter, hvor selvforvaltningen udfoldes, er altså primært kvd. 2, 3 og 4, hvilket er opgjort til 75 %. I kvd. 3 og 4 er selvforvaltningen principielt maksimal, her tilsammen 35 %, mens der for kvd. 2's vedkommende (de 40 %) foretages en vis styring og kontrol fra underviser-side i kraft af 'initieringen'. Det angivne timetal i kvd. 2 dækker dog i overvejende grad de studerendes arbejde, fordi de studerende her arbejder "selvforvaltende" på egen hånd med deres projekter og opgaver. Omfanget af undervisernes

'initiering' er altså ikke opgjort kvantitativt her, og kan næppe heller opgøres, fordi 'initiering' for en stor del også ligger i undervisernes *forberedelse* af opgaver og cases mv.

De analytiske pointer her er altså, at 'initiering' er en del af undervisernes styring og kontrol, og selvforvaltningen udspiller sig i et kontinuum mellem underviserstyring og deltagerstyring; mellem hvad underviserne bestemmer, og hvad de studerende bestemmer. Selvforvaltning kan altså ikke som sådan "aflæses" af modellens kvadranter, men er nødvendigvis en kvalitativ vurdering, som er kontekstuel og relationel. Eksempelvis vil man inden for en projektorienteret pædagogik kunne argumentere for at selv kvd. 1 rummer en vis selvforvaltning, fordi de studerende følgelig skal vurdere relevansen af det stof, der bliver forelæst i forhold til deres projekter. Et projektorienteret studie rummer derfor potentielt set selvforvaltningsmuligheder i alle modellens kvadranter.

Sammenhæng mellem Studieaktivitetsmodellen (SAM) og PBL-didaktikken

SAM's rolle i BK-uddannelsen på VIA skal forstås inden for det ovenfor omtalte projekt-/PBL-design, fordi dette design er en didaktiske ramme, der i mange år før SAM's fremkomst, blev lagt for studiearbejdet. Det vil sige, at deltagerstyringen i PBL-modellen langt hen ad vejen svarer til det, som især rummes i SA-modellens kvadrant 3 og 4, hvor det er de studerende, der både 'initierer' og 'deltager'. Kort sagt: At lægge vægten på SA-modellens kvadrant, 2, 3 og 4 har længe været et bærende princip i PBL-pædagogikken på uddannelsen.

SAM bruges også til at vise en progression i studiet, hvor det fremgår at de selvforvaltede læringsrum områder øges op gennem semestrene.

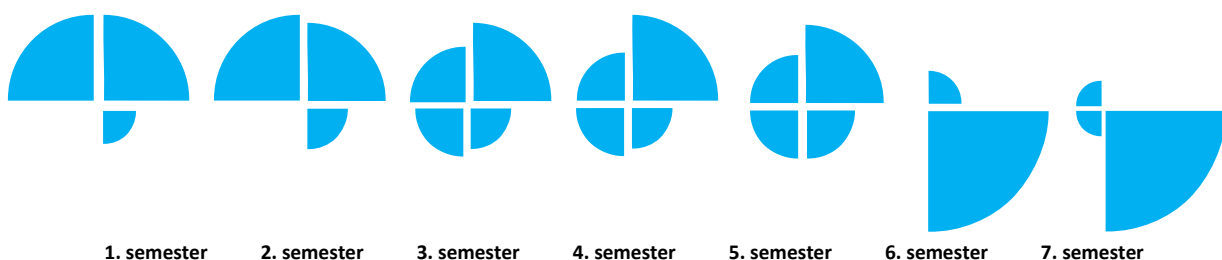


Fig. 4. Grafik udarbejdet af uddannelsesledelsen/kvalitetsafdelingen på Bygningskonstruktøruddannelsen (udateret)

Om SAM siger semesterorienteringen:

"Der lægges vægt på at du som studerende også selv bærer et ansvar for læring.

Studieaktivitetsmodellen fremhæver hvilke studieaktiviteter underviserne igangsætter, og hvilke du bør igangsætte samt hvilke aktiviteter både undervisere og studerende deltager i og hvilke kun studerende deltager i (4 kategorier). Set hen over hele uddannelsen tydeliggør den procentmæssige fordeling af tid til hver kategori af studieaktiviteter, udviklingen i det pædagogiske miljø og dermed hvordan det forventes at du som studerende hen over uddannelsen i højere og højere grad selv er ansvarlig for din læring." (s 6)

Her knyttes SAM til det at tage ansvar for læring, og at dette bør ske i stadig større udstrækning op gennem uddannelsen.

Ved introdagen vises SAM på et tidspunkt på OH, og en af underviserne, Niels, knytter nogle kommentarer til den:

"Studieaktivitetsmodellen, (.....) det er noget man har fundet ud af: at det ser ud til, at der er sådan en fordeling vi har i studiet (projektor)." (Observation af introdag)

Her siger Niels, at SAM er noget "man" har fundet ud af gælder for studiet, og henviser formentlig til instanser højere oppe i systemet, hvorved han får lagt en form for distance. Alligevel er Niels forholdsvis grundig med at forklare modellens kvadranter:

"Herovre er der opgaveløsning og projektarbejde. Det er sådan noget, der er initieret af underviseren. Det er os der igangsætter det. Og når vi nu kommer med en case her over middag, så er det os der igangsætter det, men det er jer der kommer til at arbejde med det. Og det vil så sige at denne her (peger på kvd. 2); det er den, tredje semester ligger i. (Obs. af introdag)

Niels forsøger således at binde tråde til den studieform, der konkret skal foregå, og i hvilken kvadrant i modellen denne befinder sig. Også udviklingen i modellen op gennem uddannelsen bliver forklaret:

"....og I kan se, den bliver stor de næste tre gange her hen. Og i 6. og 7. semester der er I hernede. Det er noget, I selv går ud og finder. Noget I selv vælger, og så kan I kun få vejledning til det. I får ikke undervisning, kun vejledning. Så kan I komme og spørge. Det jeg har her; er det noget jeg kan bruge fremadrettet, og hvad skal jeg ellers have fokus på, hvis jeg skal ændre i det? Det er det I kan gøre de sidste to semestre, men I skal have opdyrket den kompetence til at kunne gøre det, de næste tre semestre" (Obs. af introdag)

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Til slut får man altså ingen undervisning, kun vejledning, og for at klare det, skal man ifølge N have udviklet en kompetence heri. En sådan selvforvaltnings-kompetence skal derfor opdyrkes gennem semestrene.

Skal man kort sammenfatte forholdet mellem SAM og PBL-didaktikken kan man sige, at det ikke er SAM der sætter scenen for studieformen, men PBL-case/projektformen. SAM kan til gengæld bruges til at tydeliggøre fordelinger og progression gennem uddannelsen, men det er noget andre har *"fundet ud af"*.

Undervisernes udlægning af curriculumintentioner

Ved semesterintroduktionen lægges vægt på overgangen til 'professionalisering':

"Nu begynder vi at kommunikere med jer som om I skal til at være professionelle...og det skal I. Vi tager jer ikke så meget i hånden....Vi forventer meget af jer..selvfølgelig...fjerde semester bliver nok lidt mere og 5. semester endnu mere. (Underviser Niels fra obs. af introdag)

Underviseren uddyber, hvad der ligger i professionaliseringen, som blev introduceret i studieordningen. De bliver ikke taget så meget i hånden som tidligere, men skal agere som professionelle, tage ansvar og identificere sig med den virkelighed, som den udleverede case fremstiller.

Om det at fordele arbejde i gruppen i forhold til læringsmålene siger Niels:

"Så det der med at sige: jamen der er en anden der er god til det, så det lader vi vedkommende styre... man siger, jamen, det var ikke mig der lavede det, så hopper man lige fra de tocifrede karakterer til de tocifrede med nul foran. Det er ikke ret godt, vel? Læringsmålene står i semesterorienteringen inden for hvert fagområde, og de gælder jer alle sammen personligt!" (Observation af introdag).

Underviseren pointerer her, at de studerende hver især er ansvarlige for alle fagområder i projektet. Det betyder, at de ikke blot kan uddelegere områderne imellem sig og koncentrere sig om hvert sit. På introdagen modificeres således allerede de betydninger af selvforvaltning, som blev anslået i curriculumteksterne, jf. ovenfor, idet de individuelle præferencer og muligheder for at forfølge egne læringsmål nu indskrænkes. At tage ansvar i gruppen trækker mere i retning af at engagere sig mest muligt i det fælles, da læringsmålene gælder alle *"personligt"*.

I interviewet med underviserne sætter de ord på, hvad der er de studerendes opgave at varetage. Adspurgt direkte om, hvad de lægger i ordet selvforvaltning, siger underviserne:

"Det er bedst at kalde det selvforvaltende i stedet for det selvbestemmende, som du siger. Det der med selv at designe huset, og så er det evigt godt, "men jeg lærte ikke en skid, jeg bestemte bare,

at det skulle være den farve”, ”og hvorfor så det?”, ”det ved jeg ikke noget om, men jeg bestemte selv.” Nej, det er det selvforvaltende ud fra den case-situation, de sidder i, derfor er det tyngende nødvendigt for os at bringe dem i en situation, så de kan mærke konsekvenserne af, hvis de ikke gør det. Hvordan de håndterer det (interview 1 med undervisere).

Ifølge underviseren er selvbestemmelse uinteressant, hvis det blot er uforpligtende valg. Det selvforvaltende rummer en ansvarlighed, som kommer frem gennem casen, igennem hvilken de ser konsekvenserne af de valg, de træffer.

Det åbne handlerum synes at ligge i metodik og organisering:

I: ”Så det ligger i, hvordan man får løst problemerne?”

”Ja og rækkefølgen man gør det i. Vi laver jo ikke planerne med ”nu skal I gøre det”. Hvis vi stillede os op og sagde, ”i næste uge har I det der, og i næste uge har I det der”, så ligger vi jo en snor på folk, nu skal de følges ad, og jeg trækker dem rundt. De kan kalde os ind, hvis de har brug for os, hvis ikke de kalder, er det fordi de selv kører.” (Interview 1 med undervisere).

Underviserne udarbejder ikke detaljerede planer med, hvornår hvad skal gøres, og kun hvis de studerende ”kalder”, får de hjælp.

Gennemgående er, at forventningerne til de studerende begrundes i kravene om professionalitet, iscenesat via den udleverede case. Den skolastiske diskurs lægger sig derved tæt op ad det primære felts diskurs (erhvervet). Dette stemmer overens med den generelt svage *autonomi*, der karakteriserer professionsuddannelserne, hvor dels den eksterne styring og kontrol fra politiske og branchemæssige agenturer er relativ omfattende samtidig med at der er en stærk tilnærmelse til professionens/erhvervets arbejdsmåder (Bourdieu, 1999).

Opsamling

I BK-casen optager projektarbejdet det meste af kvadrant 2, 3 og 4 i SAM (75 % af studiet) og lægger dermed op til en betydelig grad af selvforvaltning hos de studerende. Vigtigt at fremhæve er dog, at det ikke er SAM, der har forårsaget en udvikling og implementering af PBL/projekt-studieformen, idet sidstnævnte er indført længe før. SAM anvendes i stedet til at synliggøre studieformens ressourcefordelinger og visualiserer en progression op gennem uddannelsen. Derimod knyttes SAM op på PBL-tankegangen og er med til at synliggøre en progression gennem uddannelsen.

I curriculumteksterne formuleres nogle forventninger til de studerende. Disse forventninger omhandler det at arbejde som professionelle bygningskonstruktører med den selvstændighed, det kræver. Samtidig bringes det lærende subjekt i forgrunden ved at fremhæve den enkeltes "ansvar for egen læring" bl.a. ved at kunne formulere egne læringsmål og afklare læringsstile. Til gengæld beskrives der meget lidt og meget overordnet om det faglige indhold i undervisningen. Curriculumteksterne anslår derved en knower-kode, idet de giver indtryk af, at der lægges meget ud til det lærende subjekt med hensyn til egne læringspræferencer, valg og ansvar mv. blandt andet via portfolioskrivning.

Vigtigt at bemærke er dog, at i undervisernes uddybninger og tolkninger af BK-casens nuværende curriculum ses allerede en tendens til at bevæge sig mod en knowledge-kode, idet underviserne knytter det selvforvaltende op på et epistemisk grundlag inden for feltets faglighed (Maton, 2008). I stedet for at se selvforvaltning som en kapacitet, der udvikles gennem meta-kognition og meta-refleksion over sin egen læring (Hermansen, 2005), forstår underviserne selvforvaltning som det at påtage sig projekt-casens roller og derved foretage faglige valg, erfare konsekvenserne af dem og derved arbejde på den måde som 'professionelle' gør. Den gode, 'selvforvaltende' studieadfærd er at demonstrere *en sådan* modenhed og selvstændighed. Selvforvaltning i denne PBL-kontekst synes altså at finde sted inden for en knowledge-kode, hvilket umiddelbart lyder modsigelsesfyldt, men som det viser sig i klasserums- og gruppeperspektivet, etableres der ganske mange selvforvaltningsmuligheder og deraf medfølgende dilemmaer.

3.2 I klasserummet

Gruppedannelsesprocessen

Kriterier for gruppedannelse

Et vigtigt princip i BK-uddannelsens PBL-design er gruppearbejde, hvor en klasse/et hold studerende opdeles i projektgrupper fra første dag i semesteret. Underviserne fremfører imidlertid ikke gruppeprincippet primært som en del af PBL-tænkningen. Underviserne knytter især gruppearbejdet til professionsvirkeligheden ved at referere direkte til denne og fremhæve, at projektering oftest udføres i team..." *...det er jeres arbejdssted, det her" ...det er jeres kontor...tegnestuekontor"* (observation af introduktionen).

Klassens 22 studerende inddeles således i 3- til 5-personers grupper, der har deres faste 'arbejdssted' i klasserummet. Udover klasserummet udgør projektgruppen derved et eget reproduktionsfelt, hvor de studerende skal afkode og omsætte selvforvaltningsintentionerne formidlet gennem hhv. curriculum og

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

den pædagogiske praksis. I et læringsperspektiv kan gruppen ses som et praksisfællesskab, der etablerer sin egen sociale orden med eget hierarki, egne regler for adfærd og arbejdsdeling mv.

Gruppens selvforvaltningsmuligheder begynder med kriterierne for gruppedannelsen, som underviserne udstikker på introdagen. Et fællesstræk i de 5 kriterier er mest mulig forskellighed, både angående de studerendes faglige baggrunde, nationalitet, køn og historik. Med sidstnævnte forstås, at grupperne skal være anderledes end i tidligere semestre, og gruppeantallet skal helst lande på omkring 4. Angående fordeling af køn understreger underviserne, at der skal være mindst én kvinde i hver gruppe, fordi det angiveligt bidrager til en bedre kommunikation. *"Det der øb-og bøv-skurvognskommunikation passer ikke så godt ind her...."* (fra observation af introdag).

Selve processen i at få dannet de 5 grupper foregår i klasserummet uden deltagelse af undervisere. Én af kvinderne melder sig som en slags 'vært' for den efterfølgende gruppedannelsesproces, som varer mindre end en halv time. På tavlen fordeles først efter de bindinger, der er udstedt samt efter forud indgåede alliancer, der ikke er i strid med kriterierne. For at det hele skal gå op trækkes til sidst lod ved hjælp af gule sedler. Der opstår ikke åbenlyse protester eller konflikter, som sætter processen i stå. Resultatet bliver tre grupper á 4 og to grupper á 5 personer.

Den sidste del af gruppedannelsesprocessen består i at arrangere sig fysisk i klasselokalet med borde og stole mv. Her opstår der konkurrence om den bedste placering i lokalet, som mest handler om at sidde nær tavlevæggen uden at have ryggen til. Selvom en flok studerende har foreslået en pause og forlader lokalet, udnytter én gruppe dette til at skubbe bordene sammen på deres fortrukne sted i lokalet. Som svar på nogle af de andres indvendinger siger en fra gruppen, at det er "den første der vinder". Efter pausen samler resten sig, og enkelte placeringer afgøres ved "sten, saks, papir".

Minoritetsproblematikker

Gruppedannelsen fremviser en minoritetsproblematik, som har relation til selvforvaltning. Underviserne tilskriver kvinderne en bestemt rolle/funktion i gruppearbejdet og positionerer dem derved på en bestemt måde, der både rummer en anerkendelse og en diskrimination. På den ene side tilskriver underviserne kvinderne en kvalitet i form af en kommunikationsressource, som derfor skal repræsenteres i alle grupper. Men da antallet af grupper vil lande på mindst 5, og der kun er fem kvinder i klassen, vil det medføre, at der skulle være én kvinde i hver gruppe. Mindretals-situationen indskrænker på den anden side kvindernes muligheder for at kunne agere ift. at indgå alliancer med andre på forhånd. Dertil kommer, at denne ressource alene tilskrives dem i kraft af kønnet, og ikke i kraft af deres uddannelse, viden eller erfaringer; og ressourcen er først og fremmest tænkt til afbødning af mændenes dårlige kommunikationsadfærd. Dette, sammenholdt med at kvinderne er en minoritetsgruppe, gør, at deres agensmuligheder i forhold til

gruppedannelse indskrænkes. Der sker en subjekt-positionering alene i kraft af deres køn, som ikke tilsvarende finder sted for mændene.

Et modsætningsforhold her er altså: På den ene side vil underviserne som overordnet strategi gerne udligne forskelle gennem gruppedannelsen, herunder også kønsforskelle ved at blande kvinderne op med mændene, men ved denne strategi kommer man netop til at gøre forskel, fordi kvindekønnet tillægges bestemte ikke-faglige egenskaber samtidig med, at kvinderne er svagt repræsenteret i antal. Der er altså ikke tale om en stærkere 'Knower'-orientering ('Social relation'), hvor køn kan spille en rolle, for i så fald skulle det kønnede være en kvalitet i forhold til at blive legitim Knower, og der skulle således i princippet være mulighed for at danne rene kvindegrupperog mandsgrupper.

Faglige oplæg/introduktioner

I undervisernes fortolkninger af selvforvaltning rettes denne mod at kunne arbejde professionelt i forhold til "den case-situation, de sidder i", som en af underviserne udtrykker det.

Ved semesterstarten fortæller Niels om casen, der er bygget op om et firma, en tegnestue, hvor ejeren hedder Boldsen. Der skal projekteres og opføres en Multihal med tilhørende faciliteter. Niels giver Boldsen bestemte egenskaber og holdninger:

"Boldsen arbejder ud fra den filosofi, at vi skal lære hele tiden. Vi skal blive bedre og bedre som organisation på tegnestuen. Vi skal bidrage til fællesskabet....at vi kan blive bedre. Og han har det motto, at ting tager tid, og kvaliteten bliver efter den tid, der sættes af til det. Det vil sige, at man må godt tage lidt længere tid om det, når det er første gang, bare man er bevidst om det og holder kvaliteten..." (observation af case-intro, 24-08-16, lydoptagelse)

I de faglige oplæg til de studerende taler underviserne typisk "inde fra casen" dvs., ud fra dens forskellige roller og funktioner, som om det var en virkelig byggesag, der foregik med de studerende som ansvarlige medarbejdere i de pågældende firmaer.

Underviserne sætter også sig selv i rollerne som "firma-ejere":

"...Når I får rollen som projekteringsleder med ansvar for den sag her, så er det jeres ansvar..og er I i tvivl om noget, så må I spørge Boldsen. Hvis I ikke spørger, så er det fordi I har styr på det. Jeg skal gladelig stille op som Boldsen.....og Rasmus (underviserkollega) vil gladelig stille op som chefarkitekt.. . Jeg tror bare han hedder Jytte " (med henvisning til case-teksten (latter fra de studerende) (Obs. af case-intro)

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Senere i semesteret skifter de studerende rolle fra at være projekterende til at være byggeleder. Under introduktionen til denne fase i projektet siger Niels:

"Jeres rolle som byggeleder har vi forsøgt at liste op her (PP) sådan i kort form.....og det er simpelthen for at leve op til den rolle, som 'HS –elementer og Montage' forventer af en byggeleder...at I selvstændigt kan tage ledelse af entreprisen, og det skal I egentlig opfatte som 'hver-især', skønt I arbejder som gruppe. Hver især skal kunne vise selvstændighed. Og hermed står jeg så og siger, at det er ikke noget med "at det var en anden der lavede det"....for så har man jo ikke påtaget sig selvstændigheden for den del. Det vil sige I er medvirkende til alt, hvad der besluttet og gøres som byggeleder. Vi ved selvfølgelig godt, at I uddelegerer et eller andet (i gruppen red.). Det er der heller ikke noget galt i, bare I er med til at bestemme, hvad der skal findes ud af og bestemme, hvornår det ikke er lavet godt nok....(Uhørlige ord), men det handler jo om samarbejde, som vi har snakket om flere gange."
(Observation af intro-til byggelederrollen, 01-12-16, lydoptagelse)

Som flere gang før understreger underviserne her igen vigtigheden af, at hver enkelt i gruppen udviser selvstændighed og deltager i hele gruppen. Selvstændighed er at tage ansvar for hele gruppens arbejde og ikke kun sørge for det, man har fået uddelegeret

Herefter gennemgås de forskellige discipliner som de studerende forventes at udføre, så som økonomistyring af entreprisen, sikkerhedsarbejde, elementmontagen byggepladsens indretning, osv.

I undervisernes omtale bliver de studerende hele tiden placeret som agent for det firma, hvis interesse skal varetages. Fra at være 'rådgiver/tegnestue' skal de i en senere projektfase forestå byggeledelsen.

Underviseren understreger flere gange 'selvstændigheden' som har at gøre med at tage ansvar for hele gruppens arbejde, ikke at afgrænse sig til det, man har fået uddelegeret som følge af en nødvendig arbejdsdeling. Hvordan gruppen nærmere kan dele 'kagen' af arbejde og ansvar og selvstændighed kommer N ikke nærmere ind på, men overlader det tilsyneladende til grupperne selv.

De observerede faglige oplæg har meget introducerende karakter uden detaljeret fagligt indhold. To forhold er værd at sammenfatte, når det gælder de studerendes ansvar:

Som det ene gør underviserne meget ud af at tale de studerende ind i case-virksomhedens roller. Rollerne afspejler alle typiske jobfunktioner for en bygningskonstruktør, rådgiver på tegnestue, producent og entreprenør. Underviserne taler bogstaveligt som om, de studerende var ansat i firmaet. Underviseren påpeger vigtigheden af, at de studerende engagerer sig i disse roller, og gør sig bevidst om, hvilke forpligtelser der ligger i disse.

Som det andet bliver de studerende også mindet om deres ansvar i projektgruppen. Flere gange understreges 'selvstændighed', som henviser til, at den enkelte skal tage ansvar for hele gruppens arbejde. Det påpeges, at man ikke afgrænser sig til det, man har fået uddelegeret som følge af en nødvendig arbejdsdeling i gruppen. Hvordan gruppen nærmere kan dele "kagen" af arbejde, ansvar og selvstændighed bliver ikke nærmere uddybet, men overlades tilsyneladende til grupperne selv. Her ligger et væsentligt element af selvforvaltning.

'Konsulenthjælp'

En central interaktionsform mellem undervisere og studerende er den faglige vejledning. Denne kaldes 'konsulenthjælp' og foregår gruppevis, men i klasseværelset. Konsulenttimerne fremgår af ugeskemaet, og de grupper, der har behov for 'konsulent' skriver sætter en post-it-seddel op på en opslagstavle under det pågældende fagområde. Anmodning om 'konsulenthjælp' har ikke nødvendigvis adresse fra hele gruppen, men kan være af personer i gruppen. Derfor ydes hjælpen primært til den eller de personer i gruppen, der har bedt om hjælpen ved, at underviseren sætter sig nærmest den eller de pågældende studerende, hvor de øvrige gruppemedlemmer ofte ikke tager direkte del i samtalen. Dette understreger den arbejdsdeling, som grupperne foretager internt, hvilket er et aspekt, der uddybes senere (se afsnit 3.2).

Først-til-mølle princippet er gældende. Når underviseren ankommer i klassen kigger vedkommende på



(Foto af planche til bestilling af konsulenthjælp/vejledning)

tavlen, tager den øverste seddel, hvorpå gruppens nummer står og går til den pågældende gruppe eller personer fra gruppen. Her sætter underviseren sig ved gruppens bord-arrangement ved siden af den eller de studerende i gruppen, der initierer spørgsmålene eller samtalen.

Værd at bemærke ved denne vejledningsform er dens insisteren på afhængigheden af det fysiske rum og fællesskabet inden for denne ramme. Konsulenthjælp kan ikke aftales på forhånd ved bookning evt. digitalt medieret, men "bestilles" som vist på billedet ved at sætte en seddel på en planche ud for det fagområde – og dermed den underviser – man gerne vil have hjælp fra. Der er således ikke

"eneret" på vejlederens tilstedeværelse og hjælp. Konsulenthjælpen foregår i klasselokalet sammen med de øvrige fire grupper. En af de fremførte begrundelser fra underviserne på formen, er, at hvis der viser sig at være faglige problematikker i en gruppe, der kunne have fælles interesse, så skal andre studerende i klassen kunne inddrages, for hvem det kan være relevant.

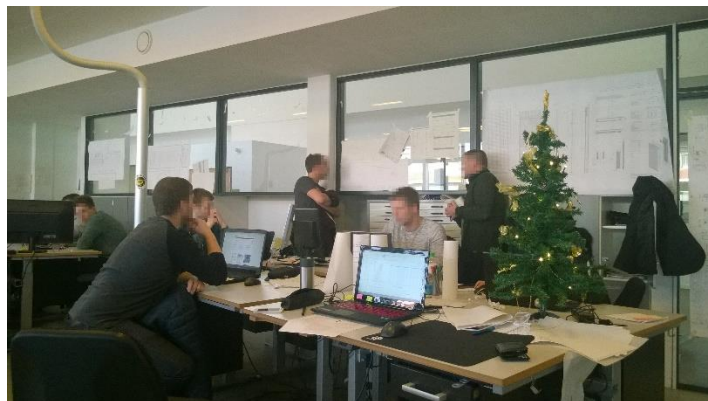
Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Der ser ikke ud til at være hverken skrevne eller uskrevne regler om varigheden af et konsulentmøde med gruppen. Konsulenthjælp til en gruppe kan vare fra ganske få minutter op til over en halv time.

Konsulenthjælpen er fuldt ud fagligt orienteret, idet problemstillinger vedrørende gruppens indre samarbejde, dynamik og liv i øvrigt er henlagt til særlige vejledningsmøder med en udpeget 'procesvejleder', som er en fra underviserteamet, men ikke nødvendigvis en byggefaglig kyndig. Det kan eksempelvis være en kommunikationsunderviser.

Det er sjældent at alle gruppemedlemmerne deltager aktivt i vejledningen. Selvom deres borde er skubbet sammen til en firkant kan det være vanskeligt at følge med, da der oftest korresponderes via tegninger vist på én af de studerendes computerskærme. I gruppe Y, som er vores primære analyseenhed, er dette problem udtalt, da gruppen består af fem medlemmer. Der synes dog at være en accept heraf både blandt undervisere og studerende. Heri synes også at ligge en forventning om at konsulentdialogen efterfølgende videreformidles til de øvrige gruppemedlemmer som en del af det samarbejde, der også i andre sammenhænge fremhæves af underviserne som vigtigt.



(Foto af gruppe Y's studiearbejdsplads i klasserummet)

Kommunikationsformer i konsulenthjælpen

I samtalerne mellem underviser Rasmus og en af projektgrupperne fremtræder forskellige mønstre i kommunikationen.

En kvindelig studerende fra en af projektgrupperne (St) fortæller om fragt af elementer til byggepladsen (mandlig studerende fra gruppen lytter med):

"...og så har vi været inde og finde en bil med tilhørende kran (Rasmus (R): ja) og en sættevogn og fundet ud af hvor højt der er fra jorden og op til ladet, og så fundet ud af hvor mange elementer vi kan have i højden (Rasmus: ja)...og hvad elementerne vejer og hvad akseltrykket er...at det ikke må

overstige 24 tons, og det gør det heller ikke, og fundet ud af at vi kan have seks elementer liggende i højden. Så overstiger vi ikke de fire meter.

R: nej, for I stabler dem?

St: ja, men vi kører med otte elementer, så det passer med montagetidsplanen...vi kunne egentlig have haft tolv med, men vi har otte af gangen for det er...

R: så skal jeg lige have igen: Du siger: de seks elementer liggende, det giver...?

St: der kan ligge to. Et her og et her. (viser på tegning)

R: OK, så de kan...? ja, på den måde.....og I kører så med otte, fordi det passer

St: ja, til montagen

R: de 24 tons du snakker om her. Var det med fuld skral på, eller er det med de otte?

St: Det var det tilladte... med akseltrykket

R: så det er regelsættet, du har fat i der?

(Observation af konsulenthjælp, 09-12-2016, lydoptagelse)

Forud for konsulent-samtalen ved underviseren ikke, hvad de studerende søger hjælp til, så derfor handler det for de studerende i begyndelsen om at få vist og forklaret, hvad de har lavet og derved høre underviserens reaktion, der ofte i begyndelsen er spørgsmål stillet af underviseren for at kunne sætte sig ind i problematikken.

Efter denne indledende del hvor underviseren indføres i de studerendes arbejde, fortsætter St herefter med at fortælle detaljeret om transporten fra fabrikken:

(Kvindelig S): "Men er det her nok bare at vise det sådan her med sådan en radius, sådan en cirkel, og sige at øh .?." R:..."Ja, det er fint.....", S: "... og sige at for kranen er det 23 meter, og der skal vi dække det på dag 1, dag 2, dag 3 ..." R: "Ja, det er fint, det er super", S: "Og det skal vi så ikke gøre mere ved?" R: "Nææh, nææh". (obs. af konsulenthjælp)

Her kommer der få konkrete spørgsmål fra de studerende og R svarer bekræftende med ja og nej på passende steder og stiller nogle få spørgsmål til opklaring for sig selv. Herefter kommer samtalen til at dreje sig om køreunderlaget, og her skifter dialogen karakter igen:

Rasmus: "Som udgangspunkt skal de (projekterende red.) beskrive, hvilken opbygning det er

St: (mandlig red.): men de har jo plader til støttefodderne

Rasmus: jo men stadigvæk (navn). En stabilgrusopbygning er ikke bare en stabilgrusopbygning. Det kræver rent faktisk at du har bundsikring med noget ordentlig bund...noget singels. Må jeg lige prøve at se din tegning, for du kan se her...." (Obs. af konsulenthjælp 09-12-2016).

De studerende spørger om nødvendigheden af køreplader, hvis der allerede ligger stabilgrus, og R bliver mere initiativtagende, styrende og vidensformidlende i samtalen:

R: Hvis jeres kørevej nu havde set sådan her ud (tegner på papir)....Lad os nu sige, at det her havde været kørevejen...og I skulle ud her. Hvis han (chaufføren) skal ud at krænge...ud at dreje....han drejer med de første to sæt hjul...at han skubber de kanter her ned...der er ikke nogen afgrænsning på stabilgrusen, men det er vist, at stabilgrusen går helt herind, så du kommer ikke i nærheden af nogle kanter, og det gør så – vil jeg sige – at med den bilstørrelse og det I skal løfte; det kan I godt undlade" (Obs. af konsulenthjælp)

Herfra bliver det en samtale, hvor de diskuterer for og imod og eventualiteter, og Rasmus bliver mere forklarende og giver til sidst konkluderende svar.

I de første sekvenser af konsulenthjælpen er det altså primært de studerende, der har sat dagsordenen for hvilket fagligt indhold, der har skullet drøftes. I de næste sekvenser bliver fokus problemløsende, underviseren bliver mere fremtrædende og efterhånden er det underviseren, der driver dialogen frem mod løsningen.

I andre samtalsituationer ligger fokus på, hvad der er vigtigt at vide og hvordan man som studerende skal kunne argumentere. Dette fremgår af en sekvens om tidsforbrug på elementmontage:

Rasmus: "Hvis jeg selv skulle sætte et tal...men jeg vil jo gerne have jer i gang med at komme med noget... Jeg ville nok sætte en 60 til 70 minutter af pr. element, men havde jeg sagt det, så havde I bare skrevet 1 time... ..uden at forholde jer til det. Nu har I faktisk været inde at forholde jer til det....og de 90 minutter er fint. Jeg tror bare, hvis der er nogle ting I ikke har taget højde for, så tror jeg faktisk godt, du vil kunne lægge dem ind under. Det er det jeg vil sige med det.

Studerende (St): så tror jeg det er bedre at sætte 60 til 70 minutter af og så (uhørlige ord: noget med at lægge to dage til) (....)

Rasmus: Men lige for at gøre den der færdig: Om I skriver 90, 60 eller 120 minutter, er ikke afgørende for mig. Det afgørende er, at I prøver at sige, hvordan er de der 90 minutter fordelt...det vigtigste er at I tager stilling til det....at det der, det tager 10 minutter og det der, det tager en halv time og så havner I på 90 minutter" (Observationen af konsulenthjælp, 09-12-16).

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Af citatet fremgår at det er vigtigere at kunne foretage vurderinger end at kunne fremsige eksakte talværdier på eksempelvis elementmontage. Underviser Rasmus forsøger at forklare gruppen, at det ikke er så vigtigt om de fastsætter tiden til 60, 90, eller 120 minutter pr. element, bare de selv spiller ud med noget og har forholdt sig til det, altså lagt nogle vurderinger bag ved. Det vigtigste er at tidsforbruget er baseret på rationelle og fornuftbaserede slutninger ud fra de erfaringer de studerende har. Hvor stor en margin sådanne fornuftbaserede vurderinger kan have for at være acceptable ved en bedømmelse, fremgår dog ikke.

Mens der i ovenstående citater er vægt på vurderingsevne, er der i andre sammenhænge noget der tyder på, at visse eksakte talværdier skal kunne huskes og gengives prompte af de studerende i bedømmelsessammenhænge. Dette fremgår af en længere dialog med en projektgruppe om kvadratmeterprisen på elementer,

Rasmus (R) spørger efter prisen på elementerne,

R: "Hvad er m2-prisen. Ved I det sådan lige på stående?"

St: nej, jeg har i hvert fald ikke m2 prisen

(anden s) den har vi ikke lige regnet

Her kan de studerende ikke svare, hvad kvadratmeterprisen er, hvilket er et omdrejningspunkt for Rasmus og for samtalen.

I de følgende minutter bringer Rasmus gennem sin spørgeteknik de studerende frem mod et svar på m2 prisen ved at stille en række konkrete faglige spørgsmål i denne samtale; Om træ er billigere end beton og hvad målene på elementerne faktisk er. Er deres fastsatte pris inklusiv eller eksklusiv arbejds løn, inklusiv eller eksklusiv moms? Regner de vinduerne med i m2-prisen? (Obs. af konsulenthjælp)

De studerende når undervejs i samtalen frem til en pris og spørger R, om han synes, det lyder dyrt. De supplerer med, at de har spurgt andre grupper, også i den anden klasse, og nævner, at det prismæssigt er meget lig de andre træ-grupper. Hertil siger R:

R: "Prisen er for mig ikke ... om den hedder 1800 eller 2100. Det er jo egentlig det, I stopper ind i det; hvordan I griber det an..." (Obs. af konsulenthjælp)

Som i det tidligere tilfælde er det ifølge R ikke så meget talværdien som det bagvedliggende ræsonnement, der tæller. Imidlertid drejer samtalen her ind på hvorfor det er vigtigt at kunne en m2-pris udenad til eksamen:

R: "Det er jo typisk sådan et spørgsmål, vi kunne finde på at stille, hvad er jeres m2-pris..."

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

S: "Så er det jo nok en god idé, at vi har skrevet det ned. Ellers skal vi til at regne på det .."

R: "Ja, det er jo det, vi har gjort lige nu. Og hvis der ikke er tid til det [underforstået: til eksamen], så ville vi sige 'nej, glem det' og så finder vi på noget andet at spørge om".

S: "Ville du så trække ned for det?"

R: "Ja, det ville jeg nok lidt. "Det er sådan en viden, I bør vide. Hvis I nu står hos en hvilken som helst kunde, og der bliver spurgt efter m2-prisen, og I siger. Det ved jeg ikke lige. Det ville ikke være et særligt godt salg ... Ser I det der Løvens Hule en gang i mellem? Du ville blive skubbet baglæns ud inden .." Hvis jeg nu havde spurgt til prisen på jeres plader ... der ville jeg ikke forvente, at I kunne det i hovedet ... men m2-prisen er" (Observation af konsulenthjælp)

I løbet af denne dialog om priser drejer samtalen sig dels om: 1) Hvordan man kommer frem til m2-prisen, og 2)) vigtigheden af at have faktuel viden "på stående" fod, dvs. lært udenad.

Gennem disse observationer fremtræder forskellige konversationsmønstre mellem underviser og de studerende. Ved at analysere, hvem der i samtalerne initierer udvekslinger og foretager 'træk' er det muligt at udskille de forskellige kommunikationsformer (Sinclair, Coulthard 1975):

Kommunikationsform	Aktør-træk (moves)	Uddybende karakteristika	Bemærkninger
Indføring/afsøgning af problem	Studerende initierer emnet og orienterer UV – begge taler sig ind på problemet	UV stiller hyppige spørgsmål til de studerendes fremlægning for at komme ind i problematik/emnet	Også nødvendig, fordi UV ikke kender emnet forud for konsultationen.
Validering	Studerende initierer emnet, og forventer UV's godkendelse eller korrektioner	Studerende fortæller detaljeret, hvad de har lavet. UV giver typisk korte godkendende eller korrigerende svar	
Problemløsning	Studerende initierer emnet, men såvel studerende som UV foretager træk i samtalen.	UV bruger sin erfaring og viden om emnet til at stille uddybende spørgsmål, forklare, give råd og drive løsningen frem	
Test	UV initierer og styrer samtalen – konkrete spørgsmål – ofte til faktuel viden	UV stiller spørgsmål for at teste de studerendes viden og synliggøre evt. mangler	Forberede/træne mod eksamen – de skal vide hvad de skal vide – Et led i at blive mere selvstændig/-forvaltende

Det bør pointeres, at de forskellige former er ikke så adskilte som skemaet indikerer. De skifter frem og tilbage inden for kort tid i løbet af en enkelt gruppevejledning. Indføring og validering ligger dog ofte i begyndelsen af en vejledning, men glider ind over hinanden. Hvad der heller ikke fremkommer i analysen

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

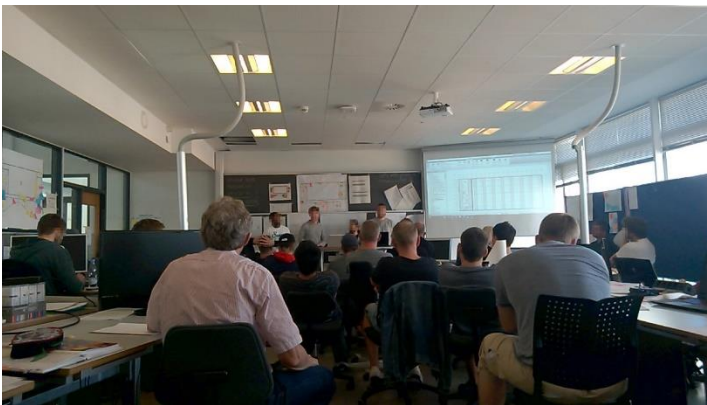
Projektrapport

er, at skitsering på papir og blyant undervejs i konsulenthjælpen udgør et væsentlig bidrag i kommunikationen.

Som det ses, er det forskelligt, hvem der initierer og styrer samtalen i konsulenthjælpen og dermed giver kategorierne et grundlag for at vurdere nærmere, hvor selvforvaltningspotentialerne ligger. Med PBL didaktikken i mente har underviserne kun forelæst det vigtigste i det nye lærestof. 'Learning by doing' er et udtryk, der fremføres på introdagen. Kommunikationsformerne 'Indføring/problemafsøgning' samt 'problemløsning' kan ses som et forsøg på at afspejle den kompleksitet og uafklarethed, der følger af de faglige oplægs introducerende karakter, hvorefter de studerende søger hjælp gennem underviseren til at få større klarhed. I interviewene udtrykker de studerende, at de langt hen ad vejen godt kan se meningen med det 'spil', som her igangsættes i kraft af PBL-formatet, idet underviserne ønsker at holde igen med at give svar for at få de studerende til selv at løse problemerne. Selvforvaltning synes at indebære denne søgen mod klarhed og peger i retning mod en form for 'usynlighedspædagogik', som uddybes senere i analysen (Bernstein, 2001, p.101)

Kommunikationsformer - evaluering

To gange i løbet af semesteret ved projektfase-afslutninger afholdes evalueringer. Dette foregår ved, at begge de to klasser samles i det ene klasserum, hvor én udvalgt projektgruppe præsenterer deres projekt for hele holdet:



(Foto af evaluering)

Underviserne (siddende øverst blandt de studerende) kommenterer undervejs på gruppens arbejde, hvorved de forsøger at fremhæve for alle, hvad der er vigtigt i projekterne. Med reference til ovenfor viste skema over kommunikationsformer er formen her ikke overraskende 'testende', men varierer med hensyn til vidensform:

" N spørger om de har forholdt sig til forskellige gulvløsninger, som kan betyde noget for rækkefølgen i arbejdsprocessen." (Note fra obs. af evaluering 26-09-16)

Denne type spørgsmål optræder hyppigt, hvor det handler om vigtigheden af at have taget højde for de mange faktorer der spiller ind og overvejet forskellige muligheder for byggetekniske løsninger.

Forklaringer på byggetekniske grundprincipper og funktionaliteter er også fremtrædende:

"Underviser Susan spørger til en oplysning på en tegning. Her er der angivet, at en bygningsdel både skal have skive- og pladefunktion. Susan spørger, hvad gruppen udleder heraf. S2 svarer, hvordan de "har tolket" det. Dette fører til at Susan spørger dem om, hvad skive- og pladefunktion betyder, og her viser det sig at gruppen ikke rigtig kan svare korrekt. Herefter demonstrerer Susan ved hjælp af et stykke A4 papir, hvordan de to funktioner virker, Bygningsdelen kan altså ikke gøre begge dele på samme tid.". (Noter fra observation af evaluering)

Eller spørgsmål af denne type, som underviser Rasmus stiller:

"Hvad er en dampbremses funktion? En fra gruppen svarer" (Noter Obs. af evaluering):

Selvom spørgeformen er testende, så følges der ofte op fra underviserne med forklaringer i tilfælde af, at de studerende har vanskeligheder ved at svare.

Nogle spørgsmål går på at kunne foretage logiske følgeslutninger, som eksempelvis, hvilke transportproblemer elementstørrelserne i byggeriet giver. Ligesom i det tidligere eksempel om transporten på byggepladsen trækkes der her i højere grad på de studerendes evne til at foretage rationelle, fornuftsbaserede valg.

Spørgsmålene fra evalueringerne samler sig især om to slags viden og kunnen:

- at vise, at man kan holde de mange variable i luften, som skal overvejes i byggetekniske løsninger og dermed forholdt sig til byggetekniske problematikker
- at kunne redegøre for grundlæggende byggetekniske funktioner, herunder ræsonnere logisk, ofte med inddragelse af common sense-viden eller skøn, som eksempelvis tidsforbrug på arbejdsprocesser, jf. tidligere.

Usynlighed ift. fagligt indhold og rækkefølge

De forskellige kommunikationsformer i klasserumspraksis har vist, at klassifikationen af det faglige indhold bliver forstærket sammenlignet med curriculum. dvs. stærkere Epistemiske Relationer (ER+). Dog lægges der fra underviserside stadig op til, at de studerende i vid udstrækning selv skal arbejde sig frem til de tekniske løsninger. Underviserne har udarbejdet en tidsplan, der angiver nogle få projektfaser og mellemevalueringer efter disse. Hvordan de studerende vil udfylde faserne, er op til projektgruppen. Spørgsmålet er derfor, hvor og hvordan de studerende nærmere oplever dette handlerum. Fra første gruppeinterview siger gruppen:

I: "Er der meget overladt til jer selv?"

Peter: "Ja det er der."

Sara: "Ja det vil jeg sige, der er. Meget."

Jens: "Meget i starten, og så begynder man på ting, og så får man lige at vide en uge efter, at det er sådan det egentlig skulle gøres. "Nå okay så må vi skrotte det, vi har lavet eller tage det, vi kan bruge af det og gå videre der." (Gruppeinterview 1 med studerende)

Gruppen er altså ikke helt klar over, hvordan de skal arbejde med "tingene" og prøver sig lidt frem efter "nogle retningslinjer":

Jens: "Ja. Vi tager det, vi kan huske fra sidste gang, gætter os lidt til, hvad der er af ændringer til den her gang, og så prøver vi at arbejde med det, og så kommer det lidt efterhånden, hvad det egentlig er, der skal laves." (Gruppeinterview 1)

De studerende fortæller, at de tager udgangspunkt i det, de husker fra tidligere semesterprojekter. Der er åbenbart en del discipliner der går igen, men en ny kontekst, som denne gang er industribyggeri.

Gruppen præciserer yderligere hvad der er givet og hvad de selv skal:

Peter: "Så vi har egentlig fået udformningen, men nogle små ændringer skal der til, så det skal vi ikke tage vildt meget stilling til. Det er jo bare, hvad rækkefølge, man laver tingene i og, hvad er det for nogle ting, man skal lave for at nå frem til målet." (.....)

".....Men nogle gange kan det godt være, at man ikke får så mange informationer, at nu skal man begynde at tage fat i det og sådan og sådan, at man meget selv skal finde ud af, hvad der skal ske, og det kan være enormt frustrerende. Men på et eller andet plan er det måske en god ting."

Sara: "Ja det kan jeg også godt se en god ting i." (Gruppeinterview)

De studerende indkredser her, hvor handlerummet er størst og dermed også usikkerheden, hvilket synes at være, hvornår de forskellige "ting" skal laves. Én fra gruppen uddyber:

Peter: "Altså jeg synes, de har skåret meget ud i pap og fortalt, at det hovedsagelig er elementerne, vi skal gå op i, elementbyggeri på tredje semester, så det synes jeg egentlig, at de har gjort klart, at det er det, der er det vigtige. Det er måske mere den måde at komme derhen til, der er mange ting, der tit mangler; informationer på et eller andet plan." (Gruppeinterview)

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Noget peger her på at det ikke så meget er slutmålene og slutprodukterne, der er uklarhed om, men mere "måden at komme derhen til" (Gruppeinterview)

Ses dette i forhold til de forskellige struktureringsformer, omtalt indledningsvis under forskningsdesign, omhandler selvforvaltningen her tidsstyringen af det fagligt indholdsmæssige, idet det peger mest i retning af at skulle 'sekvensere' et fagligt indhold i projektet til praktiske studie-arbejdsprocesser. De studerendes antydning af, at usikkerheden mest handler om dette, ligger i tråd med underviserens udlægning af selvforvaltningen:

Niels:....."Vi laver jo ikke planerne med: "nu skal I gøre det". Hvis vi stillede os op og sagde, "i næste uge har I det der, og i næste uge har I det der", så ligger vi jo en snor på folk, nu skal de følges ad, og jeg trækker dem rundt. De kan kalde os ind, hvis de har brug for os, hvis ikke de kalder, er det fordi de selv kører." (Interview 1 med undervisere)

Underviser N peger også på, at det især er et spørgsmål om rækkefølgen, man gør "tingene" i:

Når de studerende taler om tidsstyring, optræder der to slags tid. Dels er der den ovenfor omtalte tid, som overlades til de studerende med henblik på, at de skal strukturere og sekvensere studiearbejdet, men der omtales også en anden overordnet tidsstruktur, nemlig den, der på forhånd er fastlagt af underviserne i semestertidsplanen og undervisningsplan. De studerende peger flere gange på, at denne tidsstruktur er uhensigtsmæssig:

Sara: "Men jeg tror også, at ulempen ved det her semester, det er, at vi har så mange undervisningstimer her i starten, og så får vi så innovation, BIM og ferie tre uger i streg, lige efter hinanden, og hvis vi så har fået alt den undervisning, vi skulle have fra (R red.) fx, skal vi huske det i tre uger til, vi kommer tilbage et eller andet sted. Det er sådan, jeg ser det. Så det bliver meget lige at huske på." (Gruppeinterview)

Problemet, der her peges på, er aktiviteter uden om selve projektet, der forstyrrer flowet i dette. Lidt ironisk er det altså den fastlagte tidsstruktur, de studerende vurderer som mindst produktiv, mens den tid, som overlades de studerende, anser de for mere givende.

Som det fremgår af det forrige, er de studerende dog ambivalente med hensyn til, hvordan de oplever handlerummet knyttet til sekvensering af det faglige indhold. De udtrykker en vis frustration og irritation, men på den anden side kan de også se, at det måske "er en god ting". Der er dog tale om en balance, som er op til underviserne at finde, idet nogle af de studerende fra gruppen peger på, at én af underviserne i for lille udstrækning giver anvisninger og råd i konsulenthjælpen. Ét af de mandlige gruppemedlemmer siger:

"Han stiller nye spørgsmål hele tiden..... Jeg forstår ikke, hvad han siger. Jeg ved ikke, om det er ham eller faget, jeg ikke forstår. Det fag lige nu er helt vildt hårdt, synes jeg. Jeg forstår det ikke." (Individuelt interview 2)

Den studerende fra gruppen her oplever at underviseren stiller for mange spørgsmål, og er i tvivl om det er underviseren eller faget, han ikke forstår.

En anden mandlig studerende fra gruppen, udtrykker det på denne måde:

"...Han hælder ikke rigtig noget op i skålen. Han siger bare noget...find selv ud af det, ikke også...og det tager bare langt tid".....(Individuelt interview 2)

Her bliver det, der skulle være en gevinst læringsmæssigt til spild af tid i den studerendes øjne. Den studerende forklarer videre, at han havde arbejdet længe med økonomi og budgetter i projektet, men kunne ikke få det ud af underviseren han gerne ville:

"...Der havde jeg brugt rigtig lang tid til at sætte noget op, hvor man så snakkede med (xx, underviser): Nej det var egentlig ikke sådan han havde tænkt det. Hvordan han så havde tænkt sig det?: nååhh...og det ville han jo ikke helt sige alligevel, og sådan. Så det lavede jeg om tre gange. Det synes jeg er spild af tid. Så kunne han lige så godt sige det fra starten af. Han endte jo med at sige til sidst hvad han gerne ville have, jo..... Det er spild af tid. Det lærer man ikke af.....(Lydoptagelse interview 2)

De studerendes erfaring med at lære ved at prøve sig frem er altså positive, men kun til en vis grad. Det gælder om at finde en balance. Giver underviserne for få anvisninger, opleves det som tidsspilde af de studerende. Særligt når det viser sig, at der alligevel helst skal findes en bestemt løsning, opleves det både som tidsspilde og uproduktivt for læringen. Selvom bestemte faglige discipliner forventes reproduceret, optræder der alligevel elementer af usynlig' pædagogik (Bernstein, 2001) Det er dog en usynlighed, der især udtrykkes gennem en svag rammesætning af delprocesserne og i mindre grad ift. den endelige fælles præstationsstandard, hvilket bliver tydeligt ved eksamen. Derfor ændres der ikke grundlæggende ved, at en Knowledge kode (ER+/SR-) dominerer. Vigtigt at notere er imidlertid, at de studerende i overvejende grad finder disse usynligheds-elementer givende for læringen.

Vidensformer

Klasserumsobservationerne af de forskellige kommunikationsformer fremviser også forskellige vidensformer, som søges formidlet og tilegnet. Generelt fremgår det, at faglige genstandsfelter og

problemstillinger er relativt klart indkredset på forhånd gennem undervisernes case-oplæg og introduktioner forud for konsulenthjælpen. I måden de studerende taler med konsulenten på, synes de også at være fokuseret på, hvilke metoder, teknikker og procedurer, der forventes taget i anvendelse. De studerendes byggetekniske udfordringer består i at applicere metoderne og teknikkerne i den aktuelle – for dem - nye kontekst og levere de produkter, så som tegninger og tekster, der fyldestgørende foreskriver handlingerne på byggepladsen eller fabrikken.

En kendt skelnen mellem vidensformer er 'knowing that' og 'knowing how', der dog defineres lidt forskelligt af teoretikere på området specielt i forhold til de 'tavse' og eksplicite elementer (Ryle and Dennett, 2002)(Polanyi, 2012)(Schön, 2001). Umiddelbart synes det ret klart, at den vidensform, der dominerer i pædagogisk praksis i 3. semester, ligger inden for kategorien 'knowing how'. Det er ikke muligt på baggrund af datamaterialet at indkredse forholdet mellem tavs og explicit viden nærmere. Derimod er det tydeligt, at underviserne fremhæver vigtigheden af at kunne underbygge sin 'knowing how' med forklaringer og begrundelser, der er logiske ud fra praktiske overvejelser, men ikke dybt teoretisk underbyggede. Drøftelserne af elementmontagens tidsforbrug ovenfor er et eksempel herpå, idet der er fokus på at gennemtænke og logisk sammenkæde en række tekniske forhold og omstændigheder, men uden dybere teoretiske analyser og overvejelser.

Et forsøg på yderligere begrebsliggørelse af en sådan praksisorienteret viden findes hos eksempelvis Gamble og Shay, der med begrebet principled procedural knowledge indfanger denne hybrid af viden mellem den deklarative og den procedurale viden (Gamble, 2006)(Shay, 2013).

En term lignende term findes hos Muller, der kategoriserer uddannelser som BK som 4. generations professioner, der karakteriseres ved vidensformer i en kategori kaldet "Applied theory plus practical experience", (Muller, 2009).

Opsamling

Gruppedannelsen er den indledende hold-aktivitet, som skal munde ud i et antal projektgrupper, der kan fungere såvel internt som sammen i et klassemiljø. Denne proces følger en strategi fra underviserne om forskellighed på flest mulige fronter, som levner flere muligheder til nogle og færre til andre, især kvinderne, der er i undertal. Forskellighedsstrategien er ikke et udtryk for at lade individuelle dispositioner komme frem og dermed søge diversitet i læringspræferencer, men mere et spørgsmål om at udligne forskelle i gruppedeltagernes læring, idet såkaldt 'vidensdeling' betones af underviserne som vigtigt.

Gruppedannelsen er, som i mange af de øvrige aktiviteter i klasserummet, med til at understrege dominansen af en Knowledge-kode. Særligt i evaluerings- og eksamensaktiviteterne ses denne kode forstærket i forhold til curriculumdimensionen ved at bestemte former for viden kommer i forgrunden som nogle, alle helst skal lære. Dette ses særligt ved mellem- og slutevalueringer.

Undervisernes tilbageholdenhed med at give detaljerede faglige oplæg eller give løsningsorienterede svar på studerendes spørgsmål er således ikke et udtryk for, at der gives mere plads til den lærende dispositioner som sådan! I stedet er det et udtryk for, at de studerende skal prøve sig frem, indtil de finder de 'rigtige' metoder og løsninger. Dog åbner den særlige anvendelses- og praksisorienterede vidensform for, at de studerende i et vist omfang kan bruge deres egne skøn og erfaringer. Særligt kan håndværksviden og –erfaring komme i spil, eksempelvis når der skal skønnes et tidsforbrug. Denne type viden og erfaring får en særlig betydning i gruppen som kulturel kapital (Bourdieu and Wacquant, 1996), hvilket uddybes i et senere kapitel. Alt i alt finder selvforvaltning på klasserumsniveau sted inden for en Knowledge-kode, idet klassifikationen af det faglige indhold forstærkes her i forhold til curriculum. Alligevel etableres der et "usynligheds-rum" i den måde studerende og undervisere kommunikerer med hinanden på, hvor kommunikationsformer som 'problemløsning' jf. skemaet ovenfor udgør et vigtigt selvforvaltningselement.

3.3 I projektgruppen

Projektgruppe Y

Med henblik på at undersøge selvforvaltning i gruppeperspektivet har vi udvalgt gruppe Y bestående af 5 personer. Udvælgelsen af gruppen er hovedsageligt begrundet i, at underviserne vurderede gruppen som repræsentativ i forhold til faglig baggrund og fagligt niveau i forhold til opnåede karakterer.

Gruppe Y blev som de øvrige sammensat på introduktionen efter de udstukne kriterier. Den er sammensat af fire mænd og én kvinde. Asger, Peter, Jens og Kenneth er alle i sidste halvdel af 20-erne, hvor tre af disse har tømreruddannelse og -erfaring, mens den sidste har en gymnasial uddannelse og anden arbejds erfaring. Kenneth er den ene af de tømreruddannede og er fra Færøerne. Han taler dansk, men tilkendegiver, at det stadig er en barriere. Sara er i midten af 20-erne, oprindeligt fra Thailand, men opvokset i Danmark og har dansk som første sprog. Hun har gymnasial skolebaggrund og arbejds erfaringer fra ungdoms jobs.

Et fællestræk hos de håndværksuddannede er, at de på den ene side gerne vil noget mere, end hvad tømreruddannelsen giver mulighed for, men på den anden side har de ret negative skoleerfaringer. Det har derfor influeret på uddannelsesvalget til Bygningskonstruktør, at bekendte eller familiemedlemmer har anbefalet studiet som noget der er mere praktisk og teoretisk overkommeligt end eksempelvis ingeniørstudiet.

Afvejning af læringsbehov og produktivitet

Undervisernes vejledningsstile og deres tilbageholdenhed med at give konkrete og detaljerede anvisninger om det faglige indhold udfordrer altså gruppen, især hvad angår sekvensering af studiearbejdet mellem de fastslagne mellemevalueringer. Udfordringen opleves dog som givende for læringen. Hvad angår gruppens organisering i øvrigt, viser der sig imidlertid et andet modsætningsforhold, hvilket på den ene side har at gøre med den enkelte studerendes læringsmæssige behov, og på den anden side vedrører gruppens behov for at være produktiv.

Projektgruppe Y har i deres gruppekontrakt formuleret regler og principper for, hvordan de vil arbejde sammen, og deres overordnede målsætning er:

"At få udarbejdet et projekt vi alle kan være stolte af og at få lært hvad der står i semesterorienteringen. At vi kan argumentere og redegøre for de valg, vi vælger."

Om det at udnytte hinandens forskelligheder fremhæver de:

"Vi tager forbehold for hinandens læringsstile og supplerer hinanden i vores stærke og svage sider. (Gruppe Y's TEAM-kontrakt)

Med denne formulering mener gruppen formentlig, at de "tager hensyn til" forskelligheder. Grupperne opdeler typisk arbejdet i delområder, der modsvarer enkeltfagsområderne, så som projektering/konstruktion (tegningsarbejde) planlægning/økonomi, beskrivelser, statistiske beregninger og tekniske installationer. I interviewene uddyber gruppen, hvordan de ser på arbejdsfordelingen og hinandens ressourcer:

S: "Vi prøver så vidt muligt at dele det ud således, at hvis jeg fx siger, at jeg ikke er god til konstruktioner, så skal jeg sætte ind i konstruktioner så meget som muligt, altså lave de opgaver med konstruktioner. Hvis vi siger, at (_Peter_) ikke er så god til at skrive det skriftlige, så bliver han sat ind i det skriftlige så meget som muligt. Det er sådan, hvad man er svagest i." (Gruppeinterview 1)

Gruppens måde at supplere hinandens stærke og svage sider er altså - jf. deres egen teamkontrakt - først og fremmest at arbejde med det, som hver især er mindre god til.

Gruppen praktiserer dog ikke altid princippet om, at man arbejder med det, man er svagest til.

Der er nogle ting, hvor det skal være hurtigt færdigt, så er det nok nemmest bare at give det til den, der er bedre til det. Fx sådan nogle skriftlige opgaver, der har Jens så fået både fugtopgave og træopgave, vi skulle aflevere. Det er bare skriftligt, og det er bare sådan noget, der bare skal afleveres (griner). Så er det nemmere at sætte en anden én til det - altså én, der er god til det" (Gruppeinterview).

Her siger Sara fra gruppen, at når tiden bliver presset, kan det godt være, at man fordeler efter, hvad man er god til for at blive mere effektiv.

På den ene side vil de helst fordele emnerne i projektet, så de hver især kommer til at arbejde med de områder, hvor de i udgangspunktet er svagest. På den anden side byder tidspresset nogle gange, at de skal være produktive, og derfor må de udnytte hinandens ressourcer bedst ved omvendt at fordele efter deres styrker og faglige interesse. De studerende deler altså arbejdet forskelligt afhængig af omstændigheder; efter læringsbehov eller efter produktivitet. Det handler derfor om at balancere de to hensyn med hinanden, hvilket principielt set udgør et dilemma, da begge hensyn skal tilgodeses mest muligt.

Prioritere læring i bredden eller dybden

Underviserne understreger flere gange vigtigheden af at orientere sig bredt fagligt inden for gruppen:

"Så det der med at sige: jamen der er en anden der er god til det, så det lader vi vedkommende styre... man siger, jamen, det var ikke mig der lavede det, så hopper man lige fra de tocifrede karakterer til de tocifrede med nul foran. Det er ikke ret godt, vel? Læringsmålene står i semesterorienteringen inden for hvert fagområde, og de gælder jer alle sammen personligt!" (Observation af intro-dag).

Udover at skulle finde balancen mellem lærings- og produktivitetshensyn, skal de studerende i gruppen også finde en balance i, hvor specialiseret arbejdsdelingen skal være for samtidig at få tid nok til at sætte sig ind i de øvrige gruppemedlemmers arbejdsområder.

"Det kan godt være man siger, nå, men vil du lige klare den...og det er noget med brand og hun undersøger det, men de andre ved ikke en kæft om det, men vi (underviserne red.) skal nok spørge de andre også, i særdeleshed dem, der ikke ved noget om det. Så derfor er det et fælles anliggende at få det frem....at det så er nogen der får til opgave at undersøge det og bære viden ind i gruppen, så alle kan bruge af det og drøfte det....I lærer at fortælle om det kort og præcist med referencer til kilder, så I ligeværdigt kan diskutere, hvordan løser vi det så. Det er gruppearbejde sagt helt kort."
(observation, intro-dag)

Underviserne betoner her vigtigheden af at dele viden med hinanden, og gruppen synes at have taget undervisernes budskab til sig:

"Ja for til eksamen kan du blive spurgt om alt, også det du ikke har siddet med. Sådan som de siger det, er det okay, at du ikke ved det helt ned til mindste detalje, men at du har noget kendskab til det." (Observation af intro-dag).

Man skal have "noget kendskab" til hele projektet og ikke kun den del, man aktivt har udarbejdet.



(Foto af whiteboard udfyldt under interview)

Underviserne forsøger under et interview at skitse dette nærmere på en tavle:

Cirklerne skal illustrere, at gruppemedlemmerne hver især arbejder med et område. Pilene indikerer, at de på denne måde er ansvarlig for at "hente viden ind" til gruppen, som det udtrykkes. Arbejdsområderne overlapper hinanden, forklarer underviserne, og det skraverede område i midten viser, hvad der er det fælles i en gruppe:

"....Når vi spørger ind, så finder vi ud af, hvor de ligger henne på den her, men de skal jo i hvert fald alle sammen være i den viden herinde" (Interview 1 undervisere)

Hvad de studerende mere præcist skal kunne inde i "midterzonen" bliver aldrig helt klart udtrykt af informanterne, hverken underviserne eller de studerende.

Ideel gruppestørrelse

Med hensyn til at balancere de forskellige hensyn mellem henholdsvis læringsbehov versus produktivitet og at prioritere læring i dybden eller i bredden er de fleste i gruppen enige om, at 5 personer er lige i overkanten. En siger:

"Med fem er der næsten altid én - også på den måde man sidder på - der er lidt uden for. Og vi havde specielt (XX anonymiseret), der var meget stille af sig og som man skal hive lidt i, ellers kom han meget hurtigt ud på et sidespor..." (individuelt interview 2)

En anden siger:

"ja, hvis der er én der ikke siger noget og bare sætter sig for sig selv og ikke rigtig komme med noget input, så bliver det automatisk én der bare sidder på sidelinjen over hele semesteret, hvis ikke man bruger en masse energi på at få vedkommende med" (Individuelt interview 2)

Her peger nogle fra gruppen på risikoen for eksklusion, hvis man er for mange.

Der fremhæves også fordele ved at være mange:

"Jeg synes også det har været en fordel at være 5, for så kan man nå lidt mere, man har ikke så travlt som en tremandsgruppe, der skal lave dobbelt så meget og dobbelt så hurtig som vi skal.....men der er det også nemmere for dem at få tingene til at hænge sammen, for de er kun 3 personer, der skal snakke sammen, hvor vi er 5 personer der skal snakke sammen hele tiden, men vi har så mere tid til at gå i dybden med vores ting, fordi vi er fem." (Individuelt Interview 2)

Et lavt deltagerantal øger altså tidsforbruget på output-siden, fordi der er færre til at lave arbejdet. Omvendt mindskes det på koordineringssiden, fordi der skal bruges mindre tid på at dele viden. Med et højt deltagerantal er det modsat, og hertil kommer risikoen for eksklusion. Sammenholdes gruppens udsagn, indkredses en optimal gruppestørrelse på mellem 3 og 5. Sammenhænge kan illustreres i diagram udarbejdet på basis af informanternes udsagn.

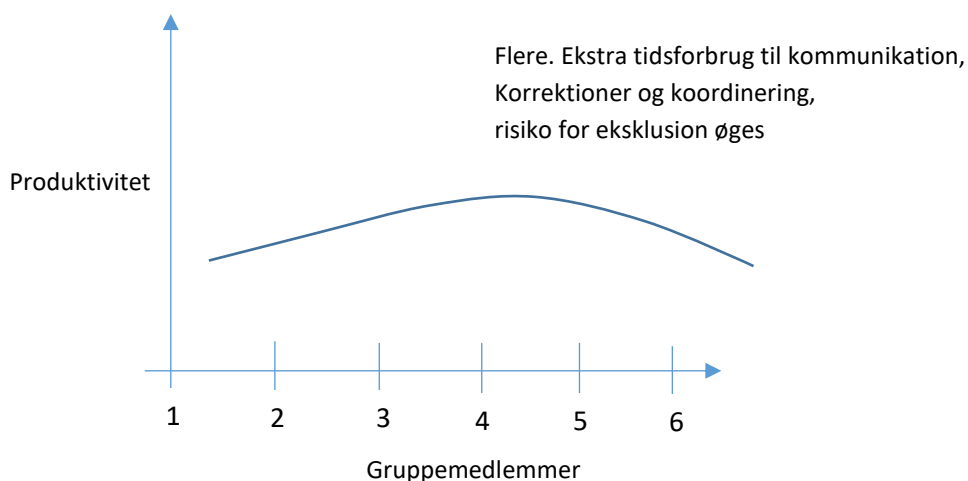


Fig. 5: Antal medlemmer i gruppen ift. produktivitet

At blive 'den ideelle studerende'

På introduktionsdagen formulerer underviser (N) en række normer og værdier for det at blive en god studerende:

"Vi forventer...og det er i særdeleshed os i underviserteamet .. at I møder velforberedt og det vil sige, selvfølgelig både udsovet og klar til at gå i gang. Det forventer jeres gruppekolleger

sikkert også af jer. I tager aktivt del i diskussion og øvelser, men selvfølgelig også projektarbejdet....."hvornår gør man det godt nok...hvis man er fysisk til stede men mentalt er et andet sted. Det skal man have en snak om i gruppen"....Det kan en personprofil test eller en læringsstiltest måske hjælpe med til (.....)

Hvornår har jeg gjort det godt nok i de andres øjne, i første omgang i egen gruppe. Det er afgørende for om gruppearbejdet kan fungere..." (obs. Intro-dag)

Her er det tydeligt, at fremmøde og tilstedeværelse er vigtig. Desuden påpeges vigtigheden af selvkritik overfor egen indsats. Selvom læringsstile og personlighedstest nævnes som noget *"der kan hjælpe"*, fremføres disse normer og værdier som et mål for alle uagtet de studerendes individuelle dispositioner. Afdækningen af den enkeltes individuelle personlige egenskaber gennem læringsstil og personlighedstest skal derfor ikke ses som et middel til at styrke den individuelle profilering, men et middel til at nå mål om personlighedstræk fælles for alle.

Meget tyder på, at gruppe Y bringer mange af disse forventninger med sig. I gruppekontrakten formulerer gruppen regler for denne del.

"Vi forventer at alle yder en lige stor arbejdsindsats, og vi sammenholder vores planlægning med forløbet. Hvis arbejdsopgaver til hver enkelt viser sig at være for stor. Så reevalueres det i løbet af projektet." (Gruppe Y's TEAM-kontrakt).

Det fremgår her, at studiearbejdet primært foregår inden for den "normale" arbejdstid og er baseret på fysisk tilstedeværelse i klasselokalet mellem kl 8. 20 og 16.00. Svinger man dette, er der hårde sanktioner:

"Ved gentagende gange hvor fravær ikke meddeles til gruppen kan føre til udsmidelse af gruppen:

- 1. gang: Der snakkes i gruppen om det.*
- 2. gang: Der snakkes i gruppen med studievejleder.*
- 3. gang: Her vil udsmidelse af gruppen, blive taget i brug. Disse regler vil også være gældende hvis man i grove tilfælde ikke får lavet sine opgaver til tiden uden reel grund." (TEAM-kontrakt)*

Selvom gruppen giver indtryk af at bløde op i praksis i forhold til den formelle team-kontrakt og sanktionerne, viderefører de studerende i høj grad undervisernes fremførte diskurs om 'den ideelle studerende', og det store fremmøde dagligt i klasselokalet indikerer en høj arbejdsmoral- og intensitet.

Imidlertid foregår der en positionering i forhold til de studerendes og deres uddannelsesbaggrund:

"Sara:.....Man ved jo ingenting til at starte med. Og så skal vi selv finde ud af det. Og så kan man sige, at det hænger lidt sammen med, at man skal blande sig lidt mellem tømrer og studenter for at kunne supplere hinanden. Men jeg kan godt se, at hvis jeg bare skulle være sammen med Jens og indtil videre med de undervisninger, vi har fået... mange ting, skal vi selv finde ud af. Der vil jeg sige, at der vil vi nok ikke komme så langt." Jens: "Jeg vil sige, at i hvert fald de første to semestre havde vi været fuldstændig tabt, hvis ikke vi havde været blandet." Sara: "Så tror jeg ikke engang, at vi havde fået et hus." (Gruppeinterview studerende)

Sara og Jens udtrykker sig her om, hvordan deres kulturelle kapital positionerer dem i gruppen, hvor de oplever, at den gymnasiale uddannelsesbaggrund ikke har samme værdi som en håndværksmæssig kunnen; *"tømrer og sådan noget"*. Håndværksuddannelse og –erfaring synes at have forrang for gymnasial baggrund som kapitalformer (Bourdieu, 2007). De kan ganske vist *"supplere hinanden"*, men samtidig mener de at ville være fuldstændig tabt, hvis de ikke var bragt sammen med håndværksuddannede.

Udsagn fra en af de håndværksuddannede i gruppen understøtter denne rangordning:

".....når man laver grupper skal håndværkere tage gymnasieelever med i deres grupper. Det kunne være interessant at sætte en gruppe sammen på første semester af fire gymnasieelever og se hvor langt det ville gå og hvad niveau de ville komme op på.....at vi skal, nu siger jeg vi, vi skal tage dem med for at give dem forståelse, hvis man skærer det lidt ud i pap" (Individuelt interview 2, studerende)

Denne studerende tilskriver her sig egen håndværksuddannelse større værdi i studiet end *"gymnasieeleverne"*, som ikke ville kunne klare sig alene. Alligevel kan der godt komme et samarbejde ud af det:

"jeg tror det er et spørgsmål om vilje. Sidste år var jeg sammen med to gymnasieelever, og der lavede vi meget håndskitser, detaljetegninger, og der var flere dage hvor jeg næsten ikke satte en streg selv, men gik fra den ene til den anden, men det generede mig ikke, for de ville det rigtig gerne og de forstod også tingene når man viste dem tingene, og det er der vi skal hjælpe hinanden....." (Individuelt interview 2, studerende)

Her fremstiller den håndværksstuderende sig næsten som mentor for *"gymnasieeleverne"*, som han gerne vil hjælpe, hvis de udviser vilje. Der opstår derved et hierarki i gruppens sociale struktur, hvor forskellige slags kulturel kapital har forskellig værdi. Værd at bemærke er, at det er de mest praksisorienterede vidensformer, der har opnået størst værdi. Opfattelsen af handlerummet vedrørende at arbejde

selvstændigt med det faglige indhold i projektet opleves derfor noget mere udfordrende for de to uden håndværksuddannelse, for *"man ved jo ingenting til at starte med, og så skal man selv finde ud af det"*.

Vigtigt at fremhæve her er at underviserne ikke mener, at den håndværksmæssige kapital skulle være privilegerende for læringen. Dog sker det flere gange under konsulenthjælpen, at underviseren refererer til de studerendes håndværksmæssige kunnen, eksempelvis: *"Du har været tømrer, ikke. Du har garanteret sat flere vinduer ind"* (observation af konsulenthjælp). Sådanne referencer vil kunne forklare, hvorfor der alligevel formidles en rangordning af kapitalformer via den pædagogiske diskurs.

Ved eksamen opnår Sara en lavere karakter end de øvrige gruppemedlemmer. Under eksamen bliver hun spurgt i grundlæggende byggeteknisk viden om en dampspærres funktion og korrekte placering. Hun har vanskeligheder ved at forklare, hvilket angiveligt er grunden til, hun får en lavere karakter end de øvrige gruppemedlemmer. Selv forklarer hun dette med sin baggrund som ikke-håndværker, skønt det hun spørges om synes at høre under en bygningskonstruktørs grundlæggende teoretiske viden. Noget tyder altså på, at hendes opfattelse af, hvad håndværker-viden er, rækker ind over bygningskonstruktørens grundlæggende faglighed. Der synes altså at være uoverensstemmelser mellem undervisere og studerende, dels om hvorvidt de forskellige kapitaltyper har forskellige værdi, og dels om hvad håndværker-viden er.

Opsamling

I et projektgruppeperspektiv handler selvforvaltning om at håndtere udfordringerne med at organisere studiearbejdet i en gruppe, hvis idealstørrelse vurderes af såvel underviserer som studerende til at ligge på 4 personer; min. 3 og maks. 5 personer. Kriterierne for gruppedannelsen er mest mulig diversitet i forhold til uddannelsesbaggrund, køn og nationalitet, hvormed der i udgangspunktet lægges op til et fladt hierarki, hvor ingen tildeles særlige roller eller status.

Gruppens udfordringer består i at afveje og balancere mellem lærings- og produktivitetshensyn. En vis arbejdsdeling og specialisering er nødvendig af tidsmæssige grunde samtidig med, at alle lærer mest muligt om de forskellige delområder. Satses der på en skarp opdeling, forøges behovet for vidensdeling og koordinering, og omvendt kan de fælles bestræbelser på en samlet helhed gå ud over detailviden på de enkelte områder. En pointe er imidlertid, at de studerende i et tilbageblik oplever disse udfordringer som givende.

Gruppen viderefører institutionens normer for god studieadfærd ved at stille skrappe regler i gruppekontrakten om fremmøde og sanktioner ved udeblivelse. Internt i gruppen etableres et hierarki i forhold til de studerendes kulturelle kapital. De håndværksuddannede positionerer sig øverst som dem,

hvis kapital har størst værdi i feltet. De gymnasiale studerende positioneres nederst og accepterer denne position, men mener at hierarkiet udligner sig op gennem uddannelsen. Selvom underviserne eksplicit udtrykker, at ingen er særligt privilegerede med hensyn til uddannelsesbaggrund, inddrager underviserne i praksis alligevel de håndværksuddannedes viden og erfaring hyppigere end de gymnasiales erfaringer. Dette kan forklare hvorfor der alligevel overføres en rangordning til de studerende gennem den pædagogiske diskurs.

3.4 Opsamling på BK-uddannelsen

Transformation af selvforvaltningsintentioner fra curriculum til pædagogisk praksis

De aktuelle curriculumtekster betoner den studerendes autonomi i læreprocessen, blandt andet ved at anvise brug af læringsportfolio til at formulere egne mål og selvevaluere. Det fremhæves ganske vist i semesterorienteringen, at fokus på det faglige indhold vil øges i forhold til tidligere, men beskrivelser af det faglige indhold er sparsomme og bliver først udfoldet i semester- og undervisningsplaner. Tidligere analyser af curriculumhistorik viser samme billede og anskueliggør, at der er sket et gradvist skifte i flere professionsuddannelser over en årrække fra en indholdstænkning mod en kompetence- og læringstænkning (Larsen, 2014). Heri ligger samtidig en bevægelse fra enkeltfaglighed mod tværfaglighed hvilket svarer til, hvad Bernstein har kaldt henholdsvis en kollektions- og en integrationskode (Bernstein, 1971). Med Matons begreber udtrykkes dette som en svækkelse af Epistemiske Relationer (ER↓) og en styrkelse af Sociale Relationer (SR↑), altså en bevægelse mod en Knower-kode (Maton, 2014).

Disse forandringstræk har generelt banet vejen for den problembaserede læringsforståelse, og dermed også i BK-uddannelsen, her i form af projektarbejde. Herudover knyttes an til et overordnet pædagogisk ideal, som for midterdelen af uddannelsen kaldes 'professionalisering'. De studerende skal fra 3. semester lære at blive professionelle og tankegangen er, at det så vidt mulig skal foregå gennem at arbejde, som professionelle i branchen gør det. PBL-tænkningen er således udmøntet i ét projektarbejde gennem hele semesteret, hvor en virksomhedscase danner udgangspunktet. Her placeres projektgruppen i forskellige og skiftende 'professionelle' roller gennem projektperioden. Case og projekt har på denne måde som formål at simulere det professionelle virke som bygningskonstruktør. Denne udlægning af projektarbejdet antyder således allerede her en stærkere orientering mod den specialiserede professionelle viden, dvs. en forstærkning af Epistemiske Relationer. Ifølge studieaktivitetsmodellen optager projektarbejdet især kvadrant 2, men inddrager også 3 og 4, og tilsammen udgør de tre kvadranter 75 % af den samlede studietid.

Fra curriculum til pædagogisk praksis sker der imidlertid en forskydning af selvforvaltningsintentionerne. Underviserne knytter ikke primært det selvforvaltede og selvbestemmende til de studerendes individuelle læringspræferencer og dispositioner i øvrigt. I stedet forbinder de nu det 'selvforvaltede' alene med den selvstændighed og ansvarlighed, der ligger i at kunne identificere sig med casen og det professionelle virke, den simulerer. Underviserne fremhæver også, at de studerende i projektgruppen skal lægge vægt på at vide mest mulig om hele projektet og ikke deres eget område. I tråd hermed bliver det faglige indhold gjort tydeligere i klasserums-praksis gennem de forskellige interaktioner, så som faglige oplæg, konsulenthjælp og især evalueringer. Nedtoningen af den enkelte lærendes præferencer ses også ved en svag

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

opmærksomhed på portfolioarbejdet, både fra undervisere og studerendes side. Dette peger på, at underviserne bevæger sig mod en knowledge-kode i pædagogisk praksis.

Studiegruppen oplever dog, at meget er lagt ud til dem selv at afklare vedrørende det faglige indhold, men det handler mest om at organisere arbejdet; at få "tingene" lavet i den rigtige rækkefølge osv., hvor underviserne holder igen med instruktive anvisninger, for at de studerende skal prøve selv. De studerende er dog langt hen ad vejen med på at deltage i spillet, der således går i gang, hvor de studerende forsøger at få svar, mens de prøver sig frem til det 'rigtige'. Denne usynlighed i pædagogikken er dog kun "foreløbig" (Bernstein, 2000), for i dialogen med underviserne erfarer de gennem processen, at det er ret begrænset, hvor forskelligt de faglige metoder og teknikker kan anvendes. De studerende aflæser og reproducerer knowledge-koden, idet de har set, at det først og fremmest handler om for alle at nå de objektive faglige mål. Derfor ser de ingen mening i at skrive læringsportfolio, men bruger meget tid på indbyrdes vidensdeling i gruppen.

Selvforvaltningens forskellige dimensioner:

I relation til de forskellige opmærksomhedspunkter for selvforvaltning, som er nævnt under det indledende teoriafsnit, kan der identificeres følgende struktureringsformer, der tilsammen etablerer selvforvaltningsrummet.

Indholdsdimensionen

Denne dimension udtrykkes gennem Epistemiske Relationer, som viser sig at være relativ stærk, hvorved en knowledge kode bliver dominerende. Styrken i Epistemiske Relationer fremtræder gennem rammesætningen af, *hvad* projekterne skal indeholde af faglige objekter/discipliner. Imidlertid oplever de studerende ikke en finmasket struktur vedrørende indholdet i deres studiearbejde. Tværtimod er det en stor udfordring for dem at organisere arbejdet, med hensyn til 'hvordan' og 'hvornår' de forskellige delelementer skal udføres. Slutmålene står nogenlunde klare, men det er "*vejen at komme derhen til*" der fremstår uklar. Der er altså en variation i rammeværdierne i forhold til udvælgelse (indhold), rækkefølge og tempo (Bernstein 2000), hvor førstnævnte er stærk, men sidstnævnte to er svagere.

Det er præcist den svagere rammesætning af rækkefølge og tempo, der etablerer 'usynligheden' og åbner for et 'spil' (Bernstein and Innovation, 1975). Gennem de forskellige kommunikations- og interaktionsformer forsøger underviserne med få retningslinjer at få de studerende til selv at arbejde sig frem, mens de studerende forsøger at få detaljerede anvisninger. De studerende er ambivalente over for

denne usynlighedspædagogik. Nogle gange synes de, det går for vidt, og så er det frustrerende. På den anden side kan de også se nogle læringsmæssige fordele ved det.

Tidsdimensionen

Da indholdsdimensionen blandt andet omhandler rammeværdierne, sekvensering og tempo overlapper tids- og indholdsdimensionen hinanden. Analysen af rammeværdierne giver imidlertid anledning til at skelne mellem forskellige typer af tidsstrukturer, der øver indflydelse på selvforvaltning. Sekvensering og tempo bestemmes nemlig på to niveauer, dels i hvad der kan betegne som dels disponeret tid og dels i disponibel tid.

Den disponerede tid er den tidsstruktur, der overordnet er lagt af underviserne forud for forløbet. Her bestemmes projektets faser, mellemevalueringer, intro-oplæg, faglige oplæg, eksamen mv. og er med til at bestemme tempo og rytme i projektarbejdet (se evt. tidsplan). I forhold til studieaktivitetsmodellen rummer den disponerede tids aktiviteter både 'initiering' og 'deltagelse' af såvel undervisere og studerende og svarer således typisk til kvadrant 1's aktiviteter i studieaktivitetsmodellen for tredje semester.

Den disponible tid er derimod den tid, der udlægges til projektgruppen selv at organisere og styre. I forhold til SAM vil denne tid være fordelt over kvadrant 2, 3 og 4 og indebære de studerendes gennemførelse af selv-initierede aktiviteter. Mens den disponerede tid skaber en overordnet tempostruktur, kalder den disponible tid på yderligere sekvensering af aktiviteter fra de studerende.

I selvforvaltningsperspektiv er det interessant, at de studerende oplever, at det er den disponerede tid med dens aktiviteter, der forstyrrer flowet. Den disponerede tid udgør altså ifølge de studerende en forstyrrende strukturering af læreforløbet, også fordi der skubbes ikke-projektrelaterede kurser ind undervejs. Den disponible tid, som ellers er udfordrende for de studerende at håndtere, betragtes i stedet som en ressource, der er befordrende for læringen til trods for den ambivalens de studerende oplever hermed.

Fordelingen mellem disponeret og disponibel tid er hhv. 25% og 75%, hvilket vil sige, at for hver 4 studie-time er én time forud struktureret af underviserne, mens de resterende tre timer er til rådighed for de studerende med hensyn til selv at organisere og strukturere studiearbejdet.

Rumdimensionen

Rumdimensionen spiller en rolle som struktureringsform, idet der optræder bindinger mellem bestemte fysiske lokaliteter og bestemte aktiviteter. To forskellige forhold spiller ind:

- Afhængighed mellem rum og aktivitet
- Specialisering af rum (fysiske rums muligheder og begrænsninger for aktivitet)

Angående afhængighed mellem rum og aktivitet optræder der stærke bindinger. Der er ikke formelle krav om brug af bestemte fysiske lokaliteter, men vigtigheden af tilstedeværelse antydes i curriculum og af underviserne. Klasserummet skal gerne bruges til at skabe en øget bevidsthed om fællesskabets betydning for læringen. Der er således en stærk binding mellem fysisk rum og aktivitet. Alle projektgrupper er derfor som regel tilstede i klasserummet hele dagen og bruger rummet til projektarbejdet.

Den såkaldte konsulenthjælp er en aktivitet, der næsten nødvendiggør tilstedeværelse i det samme fysiske rum. Rummet giver interaktionen og kommunikationen nogle bestemte former. Hvem der får konsulenthjælp afgøres ved hjælp af en fysisk tavle med sedler på. Hvis ikke de studerende er tilstede i de skemalagte konsulenttimer, får de ikke adgang til konsulenthjælpen. Derudover risikerer de at miste nogle af de generelle temaer, der kan dukke op lokalt i grupperne gennem konsulenthjælpen og på underviserens foranledning blive bredt ud til en diskussion på klassebasis.

Specialisering af rum er generelt ret svag vedrørende de fysiske lokaliteter (Bernstein, 2001, p.82).

Klasselokalet er både et arbejdsrum for grupperne, men også et forelæsningssted. Dette fremgår af bordopstillingerne og kampen om at få placeringerne tætted på tavlevæggen. Gruppernes fysiske placering i rummet er foretaget således, at opmærksomhed samtidig kan rettes mod tavlevæggen/projektor.

Indretningen efterlader dog ikke tvivl om, at førsteprioriteten for rumfunktionen er gruppearbejdet.

Udover at papirtegninger sættes op på vægge, adskiller klasselokalet sig ikke i udformning og udstyr fra andre klasselokaler. Kun når grupperne holder statusmøder, eller 'vidensdeler' før eksamen, forlader de klasselokalet og søger til andre lokaliteter, hvor de ikke forstyrres eller bliver forstyrret.

Subjektdimensionen

Som nævnt videreføres ikke den Knower-kode, som det formelle curriculum stiller i udsigt. Det vil sige, at Sociale relationer (SR) svækkes i pædagogisk praksis (Maton, 2007). Forventninger til og mulighederne for, at det lærende subjekts dispositioner kan få et markant aftryk i læreforløbet, er begrænsede. Den omtalte 'usynlighed' vedrørende at få tilstrækkelige anvisninger til at gøre de 'rigtige' ting er ikke knyttet til, hvad der er "rigtigt" for det enkelte lærende subjekt, men hvad der er rigtigt for faget, altså begrundet i stærke Epistemiske Relationer. Klasserumsobservationerne har dog afdækket, at bestemte praksisorienterede vidensformer har en stærk dominans, der er karakteriseret ved, at de studerende kan bruge deres fornuftsbaserede viden og erfaring som grundlag for at vurdere eksempelvis tidsforbrug i visse byggeprocesser (Gamble, 2006). Et aspekt i subjektdimensionen omhandler institutionens normer for den

studerendes personlige og studiemæssige attituder, hvilket umiddelbart positionerer det lærende subjekt på en særlig måde, men pointen her er, at det ikke skaber en øget differentiering af lærende subjekter (Maton, 2014, p.198). De formulerede normer er et overordnet mål for alle, uanset individuelle dispositioner.

En pointe er imidlertid, at de studerende *ikke* udtrykker et behov for at iscenesætte sig selv ud fra deres individuelle dispositioner, baggrunde, egne læringspræferencer mv. De søger ikke den form for autonomi, der formelt er lagt op til i curriculum, og de muligheder der formelt åbnes for, bl.a. i form af portfolio-arbejde. Casen/projekt-designet synes at være så relevant, at det gennem studie-arbejdsformerne afspejler en bygningskonstruktørvirkelighed, som skaber identifikationsmuligheder for de studerende i en sådan grad, at de ikke har behov for den individuelle profilering, som refleksivitet i forhold til egen læring potentielt åbner for.

Modsætninger og dilemmaer

Ud fra selvforvaltningens transformationer og de forskellige struktureringsformer sammenfattes her de vigtigste dilemmaer i relation til selvforvaltning i problembaserede læringsforløb

Usynlig pædagogik

Dilemmaet for de studerende handler her om, hvordan de skal takle usikkerheden vedrørende indholds- og tidsdimensionen i studiet, hvor analyserne har vist, at usikkerheden især handler om sekvenseringen af den disponible tid, altså især rækkefølgen, i hvilken faglige del-discipliner skal udføres.

Bernsteins begreb om usynlig pædagogik kan bidrage til at belyse problematikken yderligere. Han fremfører bl.a.:

"Invisible pedagogies are less concerned to produce explicit stratifying differences between acquirers because they are apparently less interested in matching the acquirer's text against an external common standard" (Bernstein, 1990, p.71)

Ifølge Bernstein er usynlig pædagogik optaget af: *"procedures/competences which all acquirers bring to the pedagogical context"* (s. 71). Det handler således om at få det unikke frem hos den lærende i form af nogle indre *"tilegnelsesprocedurer"* (Bernstein, 2001, p.101), og dermed ligger der en knower-kode til grund for usynlige pædagogikker (Maton and Chen, 2017).

Umiddelbart er der altså *ikke* tale om en 'usynlig pædagogik' i klasserums-praksis, da analyserne har vist dominansen af en knowledge-kode, hvor der netop viser sig en fælles ydre standard ved bedømmelser, som alle studerende helst skal nå så langt, det er muligt. Alligevel oplever de studerende en "usynlighed" undervejs i læreforløbet. Særligt hvad angår rammeværdierne, sekvensering og tempo åbnes der et

handlerum, men de studerende erfarer, at der ofte er en ydre standard for, hvilken præstation, der skal leveres til slut. At dette ofte vil være et generelt vilkår for usynlige pædagogikker, synes Bernstein også at antyde med udtrykket "apparent control" (Bernstein, 2000, p.13) .

Der er altså tale om en "tilsyneladende" usynlighed, der åbner for et spil mellem undervisere og studerende. Spillet mellem studerende og undervisere går ud på at forhandle sig til omfanget og karakteren af råd og anvisninger fra underviserne, så frustrationsniveauet er tåleligt samtidig med, at de oplever en læringsmæssig udfordring. De studerende vil på den ene side gerne opleve gevinsten ved selv at finde ud af tingene, men på den anden side må det ikke opleves som tidsspilde. Et dilemma er dog, at det først er bagefter, de kan erfare om det er det ene eller det andet. De kan altså ikke vide, hvor meget støtte de skal insistere på undervejs.

Vigtige pointer her er, at de studerende har aflæst Knowledge-koden, altså her en fælle ydre standard for læringsresultatet. De studerende er således bevidste om spillet mellem dem og underviserne, men det er et spil, der er værd at deltage i, fordi når udfordringer og frustrationer balanceres, får selvforvaltningen det rigtige spændingsforhold. Ambivalensen kan håndteres og bliver faktisk en positiv drivkraft i læringen.

Lærings- og organiseringsstrategier

Projektgruppen skal tilgodese flere hensyn, der trækker i forskellige retninger, og som kort fortalt omhandler forholdene mellem læringshensyn, arbejdsdeling og behovet for produktivitet.

Når gruppearbejde er valgt i projektarbejdsformen, skyldes det blandt andet, at arbejdsmængden i projektet er så stor, at der skal flere studerende til at nå det hele. Det skyldes ikke kun, at hver studerende skal præstere en selvstændig del til eksamen, men også at fællesdelen angiveligt er omfattende. Som tidligere nævnt peger både studerende og undervisere på, at der helst skal flere end 3 i en gruppe, ideelt 4 eller 5. Uddelegering og opdeling af arbejdet med en vis grad af specialisering er altså nødvendigt ud fra et *produktivitetshensyn* (se tidligere afsnit).

Samtidig med produktivitetshensynet er der imidlertid også læringshensynet, hvor sidstnævnte trækker i to retninger: Læringshensynet kan være den enkeltes behov for at lære om noget, som vedkommende er mindre god til for at kunne matche de fælles læringsmål. Dette vil svække produktiviteten i gruppen, fordi den pågældende i så tilfælde ikke arbejder så hurtigt. Hvis produktivitetshensynet skal sættes højest vil det animere gruppen at arbejde ud fra, hvad hver enkelt er bedst til. Dette vil svække læringshensynet. Læringshensynet omhandler også for hver studerende at prioritere mellem at vide detaljeret og i dybden

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

om sit eget og vide mest muligt om hele projektet, idet tiden er knap; altså en "bred" eller en "dyb" læringsstrategi. De forskellige dilemmaer og strategier er forsøgt sammenstillet i nedenstående skema:

Selvforvaltningsdilemmaer	Lærings- og organiseringsstrategier			
	Arbejdsdeling efter den enkeltes faglige styrker	Arbejdsdeling efter den enkeltes faglige behov/mangler	Samarbejdsform	Kapitalstruktur i gruppen og positioneringer
Individuel læringsudbytte versus produktivitet	Mindre hensyn til det individuelle læringsbehov => Større produktivitet	Større hensyn til det individuelle læringsbehov => Mindre produktivitet	<u>Læringsudbytte:</u> Kollaborativ samarbejdsform <u>Produktivitet:</u> Kooperativ samarbejdsform	<u>Læringsudbytte:</u> Kapitalformer stigmatiseres, svækkelse af individuelle præferencer <u>Produktivitet:</u> Gruppens kapitalstruktur tilgodeses/udnyttes
Læringsorientering: "dyb" eller "bred" (mellem at prioritere hele projektet over for egen del)	<u>Dyb:</u> Giver mere tid til vidensdeling, men behov herfor er også større. <u>Bred:</u> Vidensdeling tilgodeses men mindre tid til egen del	<u>Dyb:</u> Bruger meget tid på egen del. Mindre tid til det fælles <u>Bred:</u> Risiko for mangler på egen del, da tid går til det fælles	<u>Dyb:</u> Kooperativ form <u>Bred:</u> Kollaborativ form	<u>Dyb:</u> (kan ikke vurderes) .

Fig. 6: Selvforvaltningsdilemmaer og forskellige strategier i projektgruppen

I tabellen er hvert af de to dilemmaer krydset med forskellige måder at organisere sig på i projektgruppen. Kolonnen med samarbejdsformer indikerer, at gruppen skal navigere mellem henholdsvis en kooperativ og en kollaborativ samarbejdsform, hvilket er to kvalitativt forskellige måder at arbejde på (Bang and Dalsgaard, 2005) . Ved den kooperative samarbejdsform opdeles en samlet arbejdsopgave i mindre delopgaver, som principielt udføres af deltagerne uafhængigt af hinanden. Ved den kollaborative form er deltagerne fælles om målet og hele arbejdsopgaven og indgår i et lærende fællesskab, hvor de i princippet stiler efter *"at alle i princippet ved det samme"* (s. 2)

I Gruppe Y's tilfælde er det ikke muligt at være kun det ene eller det andet. Den må mestre begge former, hvilket potentielt stiller store krav til en gruppes koordineringsevne, og kan derfor være det, der forklarer,

at det netop er delprocesserne (sekvenserne) vedrørende projektets faglige indhold, som gruppe Y synes er særlig vanskelige at gennemskue og håndtere.

I gruppe Y's bestræbelse på at tilgodese en bred læringsorientering, altså at alle i princippet ved mest mulig om hele projektet, må gruppen effektivere den kollaborative organiseringsform og iværksætte "vidensdeling" og andre former for udvekslinger. Vil gruppen høste produktivitet, må den "trække mod" den kooperative form, som indebærer højere grad af opdeling, dvs. 'specialisering'. Herved stiger kravet om koordinering for at skabe faglig kohærens i projektet. Dilemmaet består i at kunne afveje de to hensyn mod hinanden, hvilket er nødvendigt på grund af arbejdsomfang i forhold til tid. Hvis gruppen har kapaciteten til at håndtere denne udfordring, hvilket det ser ud til i gruppe Y's tilfælde, er det et positivt dilemma, idet alle fra gruppe Y efter semesterets afslutning vurderer, at læringsudbyttet har været stort.

I gruppens orientering mod høj produktivitet, åbnes der i udgangspunktet for, at den enkeltes dispositioner kan komme mere til udtryk i læringen, dvs. stærkere Sociale Relationer, (SR+), da arbejdet her i en vis udstrækning kan deles efter den enkeltes styrkesider og præferencer. Omvendt er gruppens orientering mod den kollaborative arbejdsform, med henblik på at tilgodese læring i bredden, paradoksalt nok en svækkelse af det individuelle personlige præg, da målet ideelt set er, at alle i videst udstrækning lærer det samme. Som tidligere fremhævet har det vist sig, at det ikke er meningsgivende for de studerende at vurdere og reflektere over egne læringsbehov og læringsstile. Afgørende for de studerende i forhold til selvforvaltningen er, at individuelle differentieringsmuligheder afspejles gennem professionens arbejdsdeling frem for, at de studerende skal komme frem til disse gennem meta-refleksivitet, som eksempelvis ved hjælp af portfolioskrivning.

Magt- og dominansforhold

Af gruppe Y's teamkontrakt fremgår klart, at ingen har særlige roller eller funktioner, hvilket underviserne heller ikke lægger op til. Med hensyn til styring og ansvar lægger både undervisere og studerende op til en horisontal struktur. Den struktur, de studerende selv realiserer viser imidlertid et hierarki, hvor den håndværksmæssige uddannelse og baggrund som kulturel kapital har større værdi end den gymnasiale. Hvorvidt dette har betydning for gennemslagskraft i forhold til beslutninger er vanskeligt at vurdere ud fra det tilgængelige datamateriale. Potentielt har aktører, der sidder inde med en betydelig kapital, også "betydelig magt på feltet" (Bourdieu, 2005), og som det er fremgået af de tidligere analyser, tyder meget også på, at et par af de håndværksstuderende har større gennemslagskraft i beslutningsprocesser, der angår det faglige indhold. Gruppens medlemmer stiller således hinanden ulige med hensyn til værdien af den kulturelle kapital, hvor håndværksuddannelse rangerer sig selv højest og de gymnasiale studerende

lavest. Sidstnævnte mener selv de ville være ”tabt”, hvis ikke de var sammen med håndværksuddannede, og accepterer dermed deres position. Ifølge underviserne favoriseres imidlertid ingen. I deres optik er de generelt lige stillede uagtet uddannelsesbaggrund, hvilket også forsøges afspejlet i gruppedannelseskriterierne. At de studerende selv foretager en rangordning, tyder dog alligevel på at en sådan værdifastsættelse formidles i den pædagogiske diskurs.

4. Selvforvaltning på RD-uddannelsen

Designteknologuddannelsen er en 2-årig erhvervsakademi-uddannelse inden for tekstil, beklædning, design og business. På denne uddannelse fokuserer undersøgelsen på Retail & Design Management studieretningen (RD) – en såkaldt bunden studieretning (ud af fire mulige) – og her mere specifikt på det PBL-forløb, som ligger på sidste del af 3. semester.

Uddannelsen har PBL-forløb på både 2. og 3. semester, men ikke som gennemgående projekter som i BK-casen. Der veksles mellem lektionsbaseret undervisning i en periode, som efterfølges af et PBL-forløb. Så kommer der en ny periode med lektionsbaseret undervisning og dernæst endnu et PBL-forløb. Det enkelte PBL-forløb er kortvarigt – af maks. to ugers varighed (i casen her 10 dage) – og indledes med, at de studerende får udleveret en virksomhedscase. Inden for PBL-perioden arbejder de studerende i grupper om at udarbejde et projekt. De skal herunder fordele nogle indbyrdes roller og arbejde sig gennem de forskellige faser, som er kendt fra PBL-modellen (jf. Stenden, 2010).

4.1 Intentioner på curriculumniveau

I studieordningen står der om studieformen nævnt som en forudsætning, "at den studerende er aktiv under studiet og tager ansvar for egne læringsbehov" (Studieordning Designteknolog, 2015, s. 25). Det at tage ansvar for egen læring udtrykker med andre ord, at den studerende selv forvalter sine behov og ressourcer i form af tid og indsats i forhold til at opfylde dem. Her udtrykker studieordningen med andre ord en intention om selvforvaltning.

Der står på samme side og i samme afsnit om uddannelsens studieform, at:

- "Studieformen er tværfaglig og projektorienteret både på tværs af de individuelle fag inden for specialet og på tværs af de forskellige bundne studieretninger. Det betyder, at den studerende udvikler kompetencer inden for samarbejde på langs og på tværs i organisationen og lærer at arbejde med udvikling og styring af projekter." (Studieordning Designteknolog, 2015, s. 25)

Som det fremgår i studieordningen, er der tale om tværfaglighed og projektorientering. Den nævner det således ikke som en eksplicit fordring, at de studerende skal arbejde med problembaseret læring (PBL).

Studieaktivitetsmodellen

Afsnittet om studieform slutter med at relatere til Studieaktivitetsmodellen:

- "Læringen og studieintensiteten understøttes ved, at der arbejdes ud fra de forskellige undervisningsformer i Studieaktivitetsmodellen, som er at finde på studienettet under studieværktøjer." (Studieordning Designteknolog, 2015, s. 26)

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Der henvises til studienet, hvor der ligger en udfyldt version af Studieaktivitetsmodellen, gældende for 3. semester - <http://www.via.dk/uddannelser/design/designteknolog/studieaktivitetsmodel>

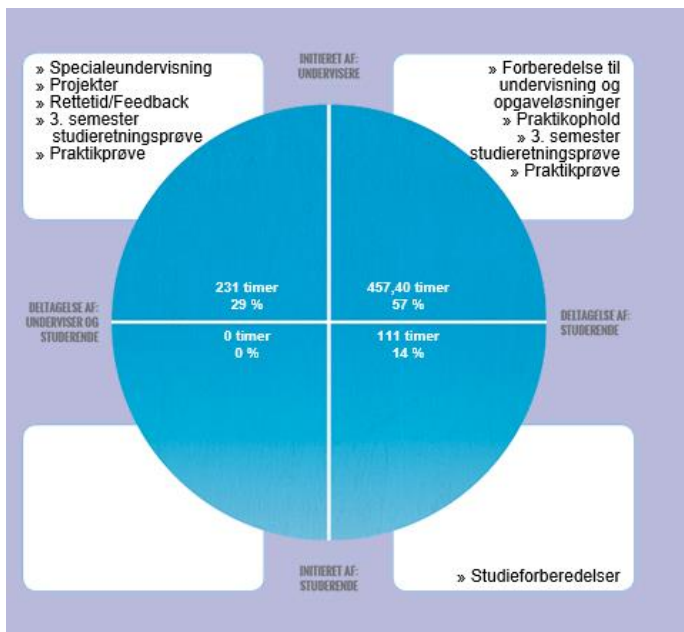


Fig. 7: Studieaktivitetsmodellen fra uddannelsens website

I den udfyldte version for dette semester svarer de angivne timer sammenlagt til omtrent et halvt studieårsværk, hvoraf ca. 70 % er placeret i kvd. 2 og 3. Dette indikerer umiddelbart en høj grad af selvforvaltning generelt i studiet. PBL-forløbende er dog ikke eksplicit angivet, men må formodes at høre ind under disse kvadranter. I betragtning af at SA-modellen er tænkt som et 'studieværktøj', er det bemærkelsesværdigt at rettetid er angivet, da dette umiddelbart alene konsumerer undervisertid.

Underviserne skelner i deres udlægning af studieformerne mellem projektarbejder og PBL-forløb; herunder særligt hvordan deres roller som undervisere adskiller sig under de to typer af forløb. Projektarbejdet ser de som mere fagligt, modul- og produktorienteret, hvor PBL-forløbet vægter processen og således ses som mere procesorienteret (Noter fra indledende møde med underviser, 5. august, 2016).

Den mest erfarne af underviserne i PBL-forløbet begrundes læringsmålene med det på denne måde:

- *Jamen det forventes at kunne arbejde mere på tværs. Det er det, vi prøver at lære dem, og at se fagene - man kan sige mindre fag, men – hvordan de kan gå ind i en opgaveløsning. Hvordan kan de så gå ind og løse et problem? Og hvordan kan vi arbejde sammen om det? Så de forventes også at lære at arbejde selv. Nogle gange tænker jeg på, at der er stor forskel på, om vi står og fortæller dem, hvad de skal gøre, til om de så selv finder ud af det; hvordan de skal gøre, og at det også er noget man skal lære. (interview med erfaren underviser)*

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Formålet med PBL-forløbet er ifølge underviseren, at de studerende lærer at arbejde tværgående, problemløsende, samarbejdende og samtidig selvstændigt. Som ekspliciteret er det vigtigt, at "de selv finder ud af det". I sidstnævnte ligger en forventning om selvforvaltning, som PBL-processen skal skabe rum for.

Denne PBL-proces indebærer en 7-trinsmodel, hvor de studerende først skal forstå en tekst. Dernæst skal de finde en kerne og formulere et problem, hvorefter de kan påbegynde selve undersøgelsesarbejdet. Det handler her først og fremmest om, at de studerende lærer at varetage nogle roller. Gennem varetagelsen af disse roller skal de gennemgå de 7 trin i processen, idet de er sig bevidste om gennemgangen af hvert trin.

Således er PBL-forløbet i udgangspunktet rammesat ved en struktureret proces, som de studerende skal følge. Yderligere beskrivelse af denne 7-trinsproces fremgår ud fra de ark, som bliver udleveret til de studerende indledningsvist og undervejs i forløbet. Det ene ark er hentet fra Stenden-modellen og skitserer processens trin ved følgende benævnelser i den originale version:

1. Exploring problem text and context
 2. Defining the problem
 3. Analysing the problem & inventorying the analysis
 4. Restructuring systematically the outcomes of step 3
 5. Identifying & formulating learning goals
 6. Individual research and study
 7. Reporting, synthesizing and evaluating new knowledge: Reflecting on learning process and outcomes.
- (Stenden, 2010)

Som det fremgår her, foregår de første fem trin som opstart af 'et problem' i en gruppeproces, der vejledes eller faciliteres af en underviser (in a first PBL tutorial). I trin seks af processen skal de studerende ifølge skemaet arbejde individuelt med studier uden for gruppen. Og i trin syv skal de samles i projektgruppen for at afrapportere fælles i dialog med underviseren (in the next PBL tutorial).

Det andet ark illustrerer 7-trinsprocessen i en tegnet version:

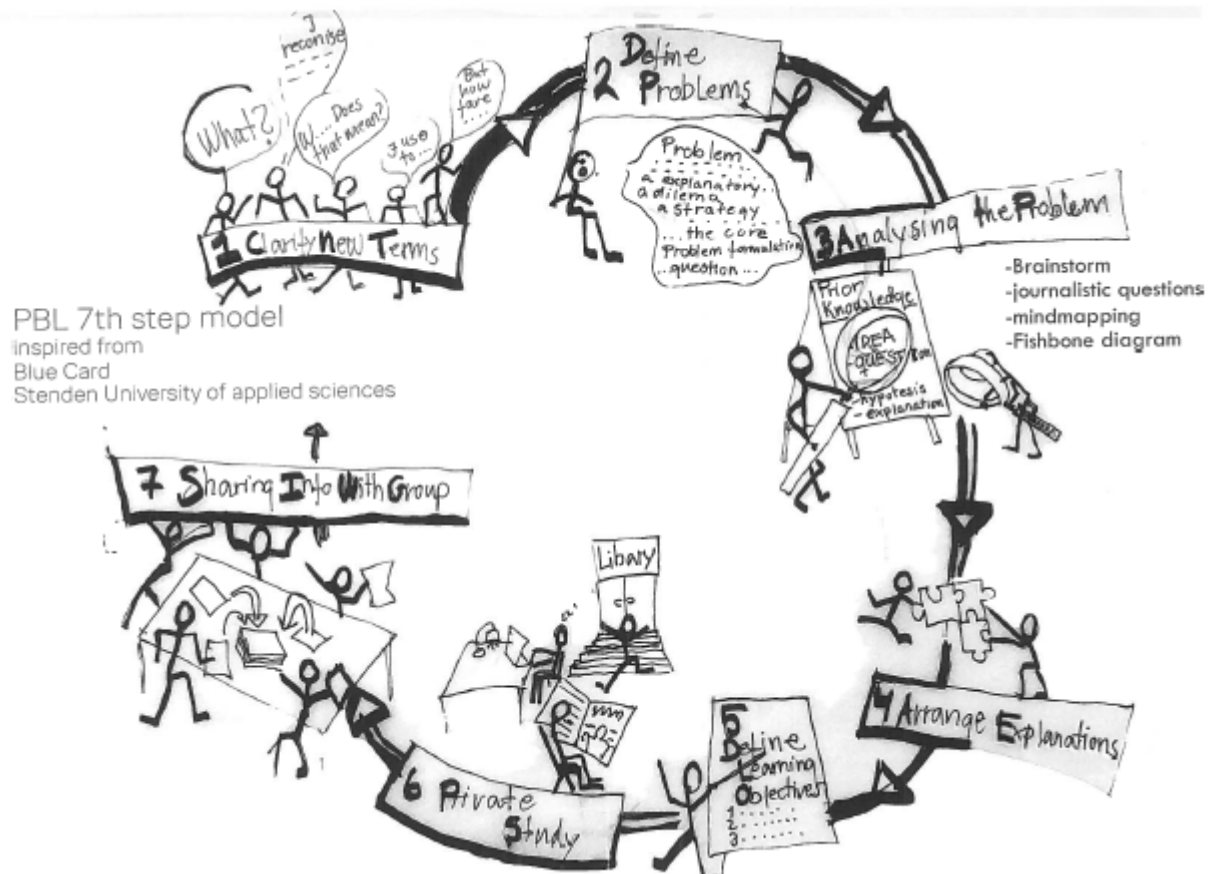


Fig. 8: 7-trins processen i PBL

Her er 7-trinsprocessen illustreret som en cirkulær bevægelse. For hvert trin i processen er der små simple tegninger af et eller flere mennesker, som taler, tænker eller handler sammen eller hver for sig i forhold det forventede på det pågældende trin i processen.

I 7-trinsprocessen indgår der således 'selvforvaltede læringsrum' af forskellig art, som både indebærer kollektive og individuelle processer. Den kollektive proces er trinmæssigt mest omfattende, idet den pågår i de første fem trin, mens alene trin seks er en individuel. I den skematisk fremstillede proces er der beskrevet en 'PBL tutorial', hvorimod den cirkulært og med tegninger illustrerede proces ikke klart viser underviserens rolle.

Opsamling

Ud fra studieordningen er det 'selvforvaltede' læringsrum udtrykt ved intentioner om tværfaglighed og projektarbejde. Disse intentioner oversættes af underviserne inden for PBL-modellen i en version, som Stenden Universitetet har ophavsretten til. Versionen af denne 'selvforvaltning' er rammesat med en stærk struktur, en syv trins-procesmodel, som de studerende forventes at arbejde efter. Den hermed forbundne proces skal overvejende foregå i gruppearbejde, hvori de studerende tildeles bestemte roller.

Selvforvaltningen består således i, at de studerende selv skal forvalte, hvorledes de i fællesskab når gennem de forskellige trin i modellen og kommer frem til en fælles løsning. De forventes at inddrage de fagområder, som er blevet gennemgået på semestret. Men oplæggene fra underviserne pointerer, at det er processen som er det væsentlige i forløbet.

4.2 I klasserummet

Det undersøgte PBL-forløb foregår i perioden 9.-18. januar 2016, hvilket indbefatter både opstartsdagen og afslutningen i form af gruppepræsentationer og intern evaluering af præsentationerne. De studerende på det pågældende PBL-forløb består af i alt 45 kvinder (jf. navnene i udleverede oversigter), der aldersmæssigt dækker et spænd fra først til sidst i 20'erne. Den samlede gruppe fordeler sig på to hold af henholdsvis 25 dansktalende og 20 engelsktalende studerende. De engelsktalende er fra det såkaldt 'internationale hold', der omfatter studerende fra mange forskellige lande. Under PBL-forløbet er der 32 studerende, heraf 20 danske og 12 'internationale', der indgår som deltagere i det hermed forbundne gruppearbejde.

Faglige oplæg og introduktioner

Som faglige oplæg og introduktioner indgår dels de rammer, som uddannelsen formelt sætter for PBL-forløbet, dels de oplæg og introduktioner, som de studerende får ved opstarten af forløbet. Det er oplæg og introduktioner, der omfatter en PBL-video, udlevering af et skriftligt case-oplæg på en side samt de supplerende forklaringer, som de studerende efterfølgende får af underviserne.

Hele forløbet indledes med, at de studerende er samlet i et lokale og får vist en kort video-introduktion (på ca. 10 minutter) om PBL-metodens principper. Videoen er på engelsk og betoner, hvorledes et PBL-forløb forudsætter en klar rollefordeling, og at man er omhyggelig med at varetage rollerne og processens faser.

- Da videoen toner ud, tager en af de fire undervisere ordet (på engelsk), knytter et par uddybende ord til den og giver de studerende lidt fakta om gruppearbejdet. De skal gå fra tidligere at have været 10-12 studerende i hver gruppe til nu at være 6-7 studerende i hver gruppe. De skal sikre sig, at gruppen har nogle regler, stærke regler, en kontrakt, faste roller; herunder en tavleskribent, en formand og en sekretær. Hver gruppe kommer til at bestå af en blanding af danske og internationale studerende. Næste onsdag (i dag er det mandag) skal præsentationerne foregå, og hver gruppe vil have 30 minutter til præsentationen, 15 minutter til spørgsmål og vil efterfølgende blive evalueret af opponentgruppen og de fire facilitatorer/undervisere (Observationsnoter, 9. januar, 2017).

Det skriftlige oplæg om casen udleveres og gennemgås som power point:

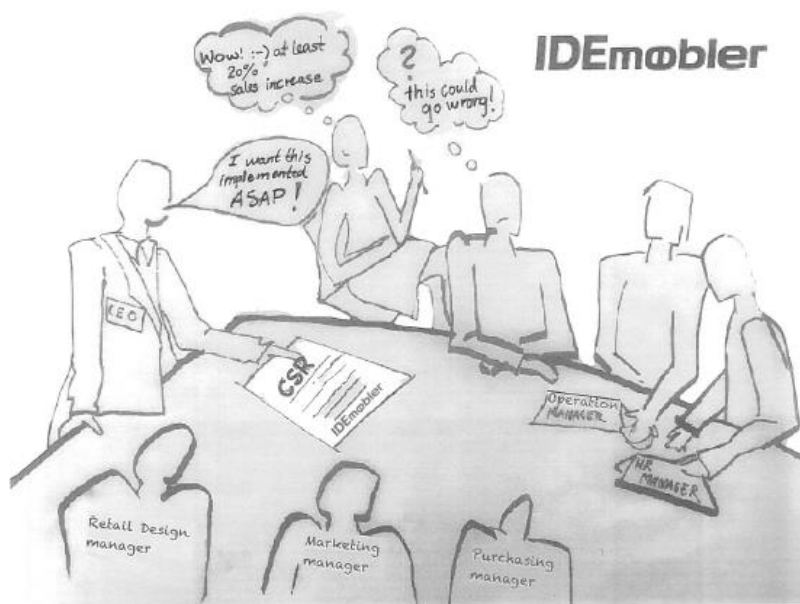


Fig. 9: Den udleverede case-beskrivelse

Som det fremgår af det skriftlige oplæg, skal de studerende arbejde med Idémøbler som virksomhedscase. Det er samme case, som de også i deres tidligere PBL-forløb har arbejdet med. Samtidig skal de, som underviseren forklarer, varetage PBL-roller i casen og ligeledes bruge den 'toolbox', som de kender fra deres tidligere PBL-forløb.

Den faglige baggrund for PBL-forløbet refererer til lektionsbaseret undervisning i forskellige fag som 'Strategi og oplevelsesøkonomi' og 'Human Ressource Management'. Lektionerne er afviklet i løbet af semestret, hvor tre af facilitatorerne på PBL-forløbet også har stået for meget af denne undervisning.

Facilitator versus vejleder

Underviserrollen er defineret som den, der skal facilitere en proces og ikke være produktorienteret mod frembringelse af en bestemt form for viden. Forløbet afvikles således fuldstændigt adskilt fra de såkaldt lektionsbaserede forløb, hvor underviseren er direkte indholdsansvarlig og har en tydelig rolle som formidler af det indholdsmæssige stof. Disse forløb ligger forud for PBL-forløbet, men det er samme undervisersteam der står for de forudgående lektionsbaserede og det PBL-baserede forløb. Der er blandt underviserne en væsentlig forskel på, om man er 'erfaren', 'uerfaren' eller 'yngre' i forhold til rollen som facilitator:

- Underviserne har dagen i forvejen aftalt at mødes på lærerværelset og tage en kort status på gårsdagens arbejde i og med grupperne. Da tre af de fire undervisere er kommet, går mødet i gang. Den nye underviser får gode råd af den meget erfarne underviser: "Du skal ikke fortælle dem, hvad

de skal, men stille spørgsmål til dem". Den anden erfarne underviser supplerer: "De skal kunne dokumentere klart, tage noter i processen og dokumentere, hvordan processen er cirkulær". Den første underviser fortsætter: "Sådan som vi har lært PBL, kan du se det som en fisk, hvordan man indkredser problemet. Det er vigtigt at holde dem tæt til processen". Dernæst går de over til at drøfte, hvordan grupperne bruger projektoplægsskitserne. (Observationsnoter, 10. januar, 2017)

De erfarne undervisere finder det nødvendigt at rådgive underviseren, som er ny i rollen som facilitator, om denne rolle. Den nye underviser forholder sig åbent og lyttende til kollegernes rådgivning.

Ifølge den erfarne underviser indebærer facilitatorrollen:

- *(...) at du ikke længere er den, som er styrende for den studerendes læring; det er den studerende selv. Men din rolle er at være en hjælp til at styre processen, eller det skal du jo selv finde ud af, hvornår du skal ind og hjælpe. Så en facilitator er en, der hjælper processen og hjælper den studerende i processen med at lære – til forskel fra, når vi underviser, hvor det er os der ligesom definerer indholdet og dagens forløb, og hvad der skal læres. Så er det i PBL facilitatorrollen ikke det, der er vores opmærksomhed. Det er, at den studerende selv arbejder problemorienteret – med os på sidelinjen. (Interview med erfaren underviser)*

Det at facilitere er således at 'hjælpe i processen med at lære'. Rollen som facilitator lægger op til at hjælpe den studerende i 'processen med at lære', hvor den studerende selv forvalter indholdet af læringen. Det handler således ifølge underviseren om at få de studerende til at arbejde problemorienteret uden at definere indholdet:

- *(...) ved at sidde med og lytte og være opmærksomme på... (...) Hvis det er på gruppeprocessen, kan det handle om, at ikke alle er lige aktive, eller at processen er gået i stå på grund af medlemmer i teamet, eller at den der er formand... - altså problemer i rollen. Og der kan du jo facilitere, at gruppens medarbejdere eller medlemmer arbejder sammen igen, hvis ikke de selv kan løse det med formandens hjælp. Det kan være, at formanden skal have nogle flere værktøjer, at man kan sige til formanden: prøv at lave en 'bordet rundt'. Eller: du har to medlemmer, der ikke siger så meget – har du overvejet, hvordan du vil bringe dem ind? (...) Eller det kan være at gruppen er på vej i en gal retning, uden de egentlig ved det. Synes man selv, at de kommer for hurtigt til nogle ting, og så kan det jo være, man skal spørge, om de har været...? Hvorfor de egentlig har valgt den model, om der var andre modeller eller...? Man prøver hele tiden at åbne op i deres erkendelser. (interview med erfaren underviser)*

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Det handler som her udlagt om at stille spørgsmål til processen, så de studerende er opmærksomme på, at alle er med i samarbejde; og til de studerendes valg, så man derved bidrager til de studerendes 'erkendelser'.

Processen med at facilitere fremstår dog som en vanskelig balancegang mellem at hjælpe og ikke hjælpe for meget:

- *Jeg vil tro, at jeg måske har hjulpet lidt for meget – lidt for meget i den retning, som jeg synes var rigtig og måske dækket lidt for mange af de huller, de ellers ville have haft. Det kunne jeg se i forhold til de andre grupper. I hvert fald dem, der fik 10-12, var jeg rimelig meget med ind over. (...) Det kan godt være, jeg støttede dem for meget – jeg ved det ikke. Men jeg har stillet mig selv spørgsmålet bagefter, for det er jo lidt nyt for mig. Derfor er det meget fedt at få snakket om den her facilitatorrolle, og hvad det egentlig vil sige. Altså, hvor skal man stoppe og hvor skal man ikke stoppe? Men jeg har aldrig været den type, eller den vejleder, der kunne finde på at sende et link eller nævne en bog, de måske skal kigge efter – en teori, selvom det egentlig er det, vi skal. Men derfor kan man jo godt hjælpe, hvis der er nogle der sidder fast. (interview med den 'yngre' underviser)*

Underviseren reflekterer over, om han gik for langt i facilitatorrollen – om der blev givet for meget hjælp. Denne efterrefleksion sker på baggrund af, at gruppen i evalueringen klarede sig rigtig godt og fik 12. Spørgsmålet underviseren stiller sig er, om gruppen klarede sig så godt, fordi de fik for meget hjælp. I forlængelse finder underviseren det uklart, hvor langt man som facilitator skal gå – hvor meget støtte man skal give. Men spørgsmålet lader til også at gælde vejlederrollen, hvor underviseren ud fra erfaringer fra andre sammenhænge uden for dette forløb hævder ikke at ville gå så langt som til at sende litteraturforslag – på trods af en forståelse af, at 'det egentlig er det, vi skal'. Her kommer der således en personlig dimension ind og er medbestemmende for, hvordan man udfylder rollen.

Ud fra de studerendes perspektiver er denne underviser dog ikke specielt indgribende. Den ene beskriver vedkommende som "ikke rigtigt til stede, når vi sagde noget" ('ældre' studerende) og den anden siger:

- *(...) nogen af de andre, de internationale piger i gruppen, de synes han var irriterende nogen gange, fordi de stillede et spørgsmål, og de fik ikke et svar. Men sådan er PBL jo, du får ikke noget svar. Du får sådan noget føle, føle og så må du selv finde ud af det. Altså, han skal jo bare guide dig lidt hen i retning af..., han skal jo ikke fortælle dig... (interview med 'yngre' studerende).*

Den studerende udtrykker sig her indforstået med, at facilitatoren ikke skal give svar men guide de studerende til selv at finde svarene. Hun giver samtidig udtryk for, at ikke alle studerende har forståelse for

denne rolle. Efterfølgende understreger hun, at facilitatorrollen i PBL netop adskiller sig fra 'almindelig vejledning':

- *Altså, dér går de sådan lidt mere ind og siger konkret, hvad det er de gerne vil have os til at lave om, ikke. Hvorimod i PBL, der vil de ikke rigtigt svare på det, hvis vi siger: 'hvad synes du om den her indledning?' F.eks. så vil han sige; 'ja det kan godt være, at du er omkring noget, men du skal måske lige tænke omkring det her', hvor med en almindelig vejledning vil sige: 'jeg synes ikke om det der, men jeg synes måske du skal tilføje det og det og det. - Altså, de er sådan lidt mere konkrete i det de vil sige til os. (Interview med 'yngre' studerende)*

Den studerende sonder således mellem facilitatorrollen som mere svar-undvigende eller diffus i sine svar i forhold til vejlederrollen, hvor hun oplever underviserne som mere konkrete i deres svar.

Faciliteringen

I gruppearbejdets første timer efter opstarten af PBL-forløbet sidder underviserne sammen med grupperne. Formiddagen (mandag) forløber således med, at grupperne samles og konstituerer sig med roller, regler og gruppekontrakt, hvorunder facilitatoren er til stede. To af grupperne sidder i hver sin ende af det lokale, hvor opstarten foregik. De to andre grupper har forladt rummet og er gået til hvert sit lokale, hvor de sidder med deres facilitatorer. Det er lidt forskelligt, hvordan facilitatoren udspiller sin rolle og indgår i samtalen i de forskellige grupper. Men dette afhænger også af, hvor i processen gruppen befinder sig, når den bliver observeret.

- I én gruppe spiller underviseren en meget tilbagetrukket rolle, mens gruppens medlemmer drøfter punkter til gruppekontrakten. Det er punkter som at meddele, hvis man kommer for sent, hvis man udebliver fra møder, er syg, hvad man gør ved uenighed i beslutninger, at snakke engelsk og at aftale ambitionsniveau. Rollerne som formand og sekretær er allerede blevet fordelt, så de er kommet videre til disse drøftelser. Facilitatoren lytter med, men siger ikke noget.
- I en anden gruppe er underviseren meget mere aktiv i sin rolle og starter med at bekendtgøre for gruppen, hvad det indebærer at være facilitator og ikke vejleder. 'Facilitatoren' spørger gruppen (på engelsk), om de har fordelt rollerne mellem sig. De studerende bekræfter, også at de har oprettet et dokument i Google Docs. De svarer også bekræftende på spørgsmålet om, hvorvidt de vælger at arbejde med Idémøbler. Gruppen har gang i en brainstorm-proces, som samles op på tavlen af gruppens sekretær. Facilitatoren spørger ind til processen, hvad de laver lige nu, og bekendtgør samtidig: det vil være den måde, jeg intervenserer på. Én af de studerende spørger, om

de er på rette spor, hvortil facilitatoren svarer, "det formoder jeg". En anden studerende siger, at den blå plan ikke giver mening, og at det derfor måske ikke er en god idé, at hun er formand. De andre i gruppen protesterer; også facilitatoren, som dernæst spørger, hvor de har deres viden fra. (Observationsnoter, 9. januar, 2017).

Der er en tilsyneladende forskel på, hvor og hvor meget facilitatorerne intervenserer i de studerendes proces. I det første eksempel blander facilitatoren sig slet ikke – vedkommende indtager en nærmest observerende rolle og blander sig kun, hvis direkte adspurgt. I det andet eksempel går facilitatoren uopfordret ind og spørger til arbejdet i gruppen, om de har fulgt de beskrevne trin i processen. Når studerende appellerer til godkendelse og bekræftelse af at være 'på rette spor', giver facilitatoren ikke et direkte, men lidt affærdigende svar om at 'formode' dette.

Om underviserens nærvær og fravær

De interviewede studerende udtrykker forskellige syn på, hvad det betyder for dem, at der generelt på uddannelsen er en underviser til stede i undervisningen. Hertil siger den ene:

- *Altså, jeg synes det er rart, at vi har nogle... Altså, at det ikke bare er forelæsninger, ligesom det er på universitetet, hvor man sidder og hører, og så er der ikke noget, hvor man kan spørge rigtigt, vel. Jeg synes det er rart, at vores undervisere ligesom er med, er til stede og også deltager, når vi har gruppearbejde og hjælper og kan vejlede lidt mere i dybden end blot, at vi bare får en masse at vide. Det sætter jeg stor pris på også fordi, at nogle gange så skal jeg lige have den et par gange, før jeg lige forstår den. Altså, nu læste jeg jo til sygeplejerske før, og der var det nogle gange, at vi havde lidt mere forelæsning, og det var ikke min yndlings- ... Altså, jeg kunne bedre lide, når vi havde sådan rigtig klasseundervisning. (Interview med 'yngre' studerende)*

Den studerende fremhæver underviserens rolle som vigtig i relation til at have en at spørge og blive vejledt af. Hun modstiller klasseundervisningen, som inkluderer gruppearbejdet, med forelæsningsformen, hvor hun forbinder sidstnævnte med en for stor afstand til underviseren. Klasseundervisning ser hun således som lig en projekt- eller gruppearbejdssituation, hvor den studerende har mulighed for at spørge og indgå i interaktion med underviseren.

Om underviserens nærvær i PBL-forløbet siger den anden studerende:

- *(...) det har været gældende for alle de PBL'er jeg har hørt om, at lige så snart læreren går ud af lokalet, så gør folk sådan her, "pyh ha, så er vi klar". (...) Også fordi man føler sig overvåget, når der sidder en lærer inde i lokalet hele tiden. Man sidder sådan lidt... Jamen altså, nogle føler, at de ikke tør sige noget; hvis nu de har misforstået modellen eller et eller andet; jeg vil ikke gøre mig til grin*

over for læreren, hvor at over for medstuderende, der er man sådan lidt, nå ja... Så det kan det godt være en forhindring. Sådan som jeg ser det, så er lærerne lidt en forhindring når de sidder inde i lokalet. (Interview med 'ældre' studerende)

Denne studerende oplever det nærmest befriende, når underviseren forlader lokalet. Hun nævner, at der er elementer af kontrol – at føle sig overvåget, når underviseren er til stede. Dette virker ikke fremmende for gruppearbejdet, hvor der hævdes at foregå en form for selvcensur i underviserens nærvær. Men det kan gå begge veje, som én af denne studerendes veninder har fortalt hende:

- *Hun havde det sådan, kan han nu ikke bare komme, for de bliver ved med at sige det samme; skal vi ikke bare brainstorme, skal vi ikke bare brainstorme, og det skal vi ikke! Så der havde hun brug for, at han kom for at sætte dem i gang og få dem sporet ind på noget og komme videre. (...) De var jo nødt til at hente ham, fordi han ikke var der selv. (...) Altså, jeg vil sige det sådan, at han er ny, og lige (...) til den gruppe der skulle der have været en anden facilitator, én som en af de to kvinder. Det er jo virkelig nogle typer, der kan lave den der: så nu går vi i gang, ikke. (Interview med 'ældre' studerende)*

Der er således blandt de studerende skiftende syn på, om underviseren ses som en hæmsko eller hjælp for gruppearbejdet. Det varierer både efter, hvem den studerende er, hvem underviseren er, og hvordan gruppen fungerer og ser sig i stand til selv at komme videre.

Opsamling

I det PBL-strukturerede forløb er 'fagligheden' kendetegnet ved at knytte sig stærk til PBL-modellen og ikke til fag eller moduler som sådan. Det er modellens faser og roller, som underviserne fokuserer på i deres oplæg og facilitering af gruppearbejdet. Med sondringen mellem at vejlede og facilitere markerer de et skel mellem faglig viden og procesviden i den måde, de støtter grupperne på. De erfarne undervisere er opmærksomme på at være nærværende og til stede i store dele af gruppearbejdet, hvor de samtidig er meget opmærksomme på at stille spørgsmål frem for at komme med svar. De studerende i grupperne har det blandet med den hjælp, de får, hvor underviseren – på trods af bevidstheden om at ville facilitere – sommetider i stedet bliver opfattet som en kontrollerende instans af de studerende. Det synes således at være en vanskelig balancegang at være facilitator og spørge ind på en måde, der bringer gruppen videre i processen, uden at den virker kontrollerende og overvågende.

4.3. I projektgruppen

I opstarten af PBL-forløbet er de studerende blevet sammensat i grupper, således at der i hver gruppe er både danske og internationale studerende. Det betyder, at al kommunikation i princippet skal foregå på

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

engelsk som det fælles sprog. Der bliver dannet i alt fem grupper med 6-7 studerende i hver, hvoraf fire grupper dannes umiddelbart efter opstarten den første dag. Det er henholdsvis to grupper med 7 studerende og to grupper med 6 studerende, hvoraf der er mindst et par internationale studerende i hver gruppe. Den femte gruppe består af alle de studerende, som ikke er mødt op den første dag i forløbet. Den kommer til at bestå af fem internationale studerende og kun en dansktalende.

Gruppekontrakten

Idet grupperne er sammensat, placerer de sig i forskellige klasserum. De har alle indledt arbejdet med at fordele de roller, som følger af at arbejde efter PBL-modellen – dvs. chairman, secretary, board writer – og skrevet det ind i deres projektdokument på Google Docs. I dette dokument indskrives alle grupper på første side rollefordeling og gruppekontrakten, der fastsætter betingelsernes for samarbejdet i gruppen. Disse betingelser er i én gruppe formuleret således:

- *Be on time*
- *Prepare for group work*
- *Participate fully*
- *Help each other*
- *If you do not participate 20 % class = bye bye*
- *Inform the group prior to the meeting (afternoon or early morning)*
- *Getting as many things done at school (8.20-14.30)*
- *Always bring snacks*
- *Listen to each other*
- *Raise your hands*

(Procesbeskrivelse for gruppe 1, s.1)

Gruppen gør således meget ud af at pointere pligten til at møde til tiden og deltage fuldt, hvilket indebærer tilstedeværelse på skolen.

En anden gruppe formulerer kontrakten i stil med en virksomhedskontrakt under overskriften, *Terms & Conditions*:

- *All members should attend the group meeting and group work.*
- *Decisions will be agreed upon in a democratic manner with votes.*
- *If you are sick or not able to attend – the group should be informed via Facebook or messages beforehand*
- *If you are absent without reason and haven't showed up more than once, teachers will be informed and we will take action accordingly.*

- *All information will be shared in the Facebook group.*

I hereby confirm that I have read and understood the requirements and obligations of this contract, and will thereby perform as needed to the best of my abilities. (Procesbeskrivelse for gruppe 5, s. 1)

Også her bliver den fysiske tilstedeværelse i gruppen pointeret. For denne gruppe er løsningen på eventuelle fremmødeproblemer beskrevet som at informere underviserne og handle derefter. Det uddybes dog ikke, hvordan gruppen vil handle derpå. Andre grupper har i deres kontrakter beskrevet, at det vil medføre eksklusion af gruppen, hvis et gruppemedlem gentagne gange ikke møder op uden grund. Pointeringen af fysisk tilstedeværelse på uddannelsesstedet reproducerer krav fra den almindelige undervisning på uddannelsen. Hvis den studerende har særlige grunde eller på forhånd informerer de andre i gruppen om fraværet, kan det – hvis der er en gyldig grund – accepteres, ellers ikke.

Ud over gruppekontrakten omhandler procesbeskrivelserne i Google Docs de faglige redskaber – modeller fra undervisningen inden for de fagmoduler, forløbet relaterer til – i relation til casen, hvormed de studerende analyserer denne. Den samlede projektbeskrivelse indeholder således en social del vedrørende den sociale orden i gruppen og en – langt større – faglig del – vedrørende arbejdet med casen.

Opgavefordeling, roller og ressourcer i grupperne

Som nævnt bestod hver gruppe af 6-7 studerende af både dansk og international baggrund. I grupperne skal de fordele roller som henholdsvis formand, sekretær, tavleskribent og almindelige medlemmer. Denne fordeling af roller sørger gruppen selv for, og den faldt for den ene interviewede studerende ud som følger:

- *Jeg var ... – nu kan jeg ikke lige huske, hvad den hedder på engelsk – men jeg var lederen, hvilket egentlig ikke var så smart, for jeg var ikke særlig god til engelsk. Og vi havde jo en international studerende, som ikke kunne dansk, og der glemte jeg nogen gange lidt at få formidlet tingene på engelsk, fordi jeg ikke er så god til det.* (Interview med 'ældre' studerende)

Det lyder lidt som om, at den studerende ikke selv har valgt rollen men mere er blevet peget på af de andre som den 'naturlige' leder. Hun er således også en studerende, der fremstår som en "meget aktiv og måske også lidt dominerende type" (jf. interview med mindre erfarende underviser). Den studerende selv betegner sig ikke som den mest oplagte til rollen:

- *(...) Altså, jeg følte ikke, jeg levede op til min opgave, fordi jeg synes jeg var alt for begrænset i forhold til det engelske. Men vi havde en dag, hvor den engelsktalende ikke var der, og der fungerede det bare rigtig godt! (...) Der snakkede vi på dansk. Men jeg synes altså det her med rollerne i PBL, super fint... Men skal jeg være helt ærlig, så bliver det bare ikke overholdt. Hvis der*

sidder en lærer og observerer en, så prøver man vitterligt at overholde det. Men vi er piger, vi er nogle piger, der ved hvad vi vil have, mange af os i hvert fald, og vi har vores meninger. Så det bliver også bare meget, at alle bare snakker og sådan og sådan. Så det her med at holde på en rolle, det kan godt være svært, ikke, for lige pludselig er der en, der løber op og skriver noget på tavlen... Men alle var på banen, stort set. (Interview med 'ældre' studerende)

Den studerende beskriver sin i nogen grad manglende formåen som leder, men også de vilkår hun skulle lede under. Det var for hende frustrerende med de engelsktalende i gruppen, da hun følte sig hæmmet af det engelske. Men hun hævder også, at de tildelte roller kun fungerer optimalt i undervisernes nærvær, når de 'observerer én'. Her tildeler hun således underviseren en overvågende rolle i forhold til at sikre, at reglerne overholdes.

Der sker ikke nødvendigvis nogen rotation af roller i forhold til tidligere PBL-forløb, for den enkelte studerende kan godt opleve at have samme rolle som tidligere:

- *Nu har jeg arbejdet med PBL i 3 omgange, og jeg kan godt se ideen. Første gang vi arbejdede med det, da var jeg faktisk også den her leder. Og jeg kan godt se, at man ligesom får en rolle, sådan at man skal huske på, at vi lige skal have noget struktur ned over – okay der er en, der skal skrive, for ellers glemmer vi at skrive ned. Så alle de her ting kan jeg godt se ideen med, men – og jeg synes det er super fint, de er der – de skal bare ikke overholdes 100 %. (Interview med 'ældre' studerende)*

Den gentagne øvelse med PBL-processen – og måske den gentagne erfaring med lederrollen – har vist hende, at der er en vis mening med at have en rollefordeling. Men hun giver samtidig udtryk for, at man ikke skal blive for fastlåst i rollerne.

Den anden af de interviewede studerende kom i gruppe med fem studerende, som alle var fra den internationale klasse. Det var hun i begyndelsen ret utilfreds med:

- *Jeg synes det var lidt unfair, men jeg følte faktisk at det blev rigtig godt. Og jeg synes måske, at de andre grupper kunne have haft rigtig godt af, at de var blevet blandet meget mere. For man kender jo ikke nogen (af de internationale, red.), og vi skal jo alle sammen være på samme grundlag, ikke. Og jeg hørte flere af de andre grupper, hvor de havde været to internationale eller sådan noget og resten danske, at så snakkede de tit bare dansk. Og så var det lidt som om, at det bare var de danske elever, der lavede hele opgaven, og de andre de sådan... De glemte lidt at være en gruppe (...) (Interview med 'yngre' studerende)*

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Den indledningsvis utilfredshed med at være kommet i gruppe med ene internationale studerende synes at ændre sig undervejs. Eller i hvert fald giver den studerende udtryk for at kunne se fordelene ved at være en mere blandet gruppe, hvor man blev nødt til at tale engelsk. Men den manglende fremmødedisciplin gav hende nogle udfordringer, som hun beskriver:

- *Der var da nogen, hvor man tænkte, kan du ikke lige tage dig sammen og møde til tiden? (...) Det var nok mig, der blev mest irriteret, men også fordi jeg ikke kender dem. Og jeg har den der, når jeg ikke kender folk, at så vil jeg gerne prøve på at være det bedste af mig, ikke. Og jeg gider ikke spille andres tid, og jeg forventer heller ikke, at folk spilder min tid, så jeg var jo... Jeg prøvede lidt på at sige det til dem uden at være alt for sur, og de kunne også godt forstå og sagde jo undskyld, når de kom. Så var det lidt som om det var ind ad det ene øre og ud af det andet, for så måtte de godt komme for sent dagen efter. (Interview med 'yngre' studerende)*

Hun forsøgte at konfrontere uden 'uden at være sur'. Men problemet med at komme for sent lod til at fortsætte, hvilket var svært for hende at bære over med. Til gengæld virker hun meget overbærende i forhold til at acceptere den rolle, hun får i gruppen:

- *(...) jeg havde det fint med bare at skulle være almindeligt medlem. Altså, jeg ved godt, at man ikke skal blande sig og sådan noget som et almindeligt medlem. Men så tænkte jeg, at så kunne jeg jo altid gå ind og hjælpe der, hvor der nu var behov for en hjælp, hvis nu der var det. Altså, hvis nu den der boardwriter alligevel ikke fik skrevet noget, så kunne man jo godt selv gå op og gøre det; eller hvis den chairman ikke formåede at gennemføre..., at få styr på det, så kunne man også gå ind og lidt overtage der. Altså, det ville jeg jo helst ikke, men det kan man jo blive nødt til. (Interview med 'yngre' studerende)*

Rollen som 'almindeligt medlem' passer hende i udgangspunktet godt. I et underviserperspektiv er hun "sådan lidt den stille pige, der ikke siger så meget" (jf. interview med 'yngre' underviser). Men 'den stille pige' fremstiller sig selv som en, der gerne vil – ikke blande sig men – hjælpe og på den måde tage ansvar for, at tingene bliver gennemført.

De studerende betoner, at de tildelte roller har en vis funktion, men ikke følges konsekvent. Det synes særligt at være den ledende rolle, som kan være vanskelig at udfylde. Hvis den studerende ikke har de fornødne sproglige kompetencer til at kunne samle gruppen, kan lederrollen være vanskelig at udfylde. De studerende er dog tilbøjelige til at gå ind og fylde andres roller ud, hvis de ikke selv formår at udfylde dem. Den væsentligste grund til at blive i rollen synes at være underviserens tilstedeværelse, der i denne henseende udfylder en kontrollerende funktion.

Den ideelle studerende

Professionsrammen er på designteknologuddannelsen bredt serviceorienteret, idet den studerende – ud over at kunne designe – også skal kunne varetage ledelse inden for den del af livsstilsbranchen, der vedrører tekstiler og møbler. Det betyder, at den viden og de kompetencer, de studerende skal tilegne sig, i nogen grad er af meget generel karakter. Uddannelsen vægter dog også det kreative, idet de studerende skal mestre redskaber i forbindelse med indretning af rum og udstillinger.

For at blive optaget på uddannelsen skal de studerende have en gymnasial baggrund. Det kan både være HHX eller en anden gymnasial uddannelse, hvortil de ofte yderligere har en form for retail-erfaring:

- *Altså, de har stået i butik eller har en evne til at se ind og forstå retail. Det kan sagtens være... Men ellers er der ikke, ellers er det ikke kvalificerende. Så kommer de til en optagelsesprøve, og det er den, der kvalificerer dem. (...) Det er kvote 2 vi optager på – en ansøgning og optagelsessamtale.*
(interview med erfaren underviser)

Det lader ikke til at være stærkt formaliseret, hvad der ud over den gymnasiale baggrund kræves for at blive optaget på uddannelsen. Men da de studerende ifølge underviseren optages via kvote 2, hvor der indgår en ansøgning- og optagelsessamtale, er det praktiske arbejde, de har erfaring med eller begrunder deres ansøgning med, medbestemmende for, om de optages på uddannelsen. Her nævner underviseren evnen til at "se ind og forstå retail" som væsentlig.

Som tidligere nævnt er de studerende på uddannelsen inddelt i to hold, et dansk og et 'internationalt'. I PBL-forløbet er de to hold slået sammen for at skabe rum for mere samarbejde mellem dem, hvilket ifølge en underviser har fungeret lidt forskelligt fra gruppe til gruppe:

- *Altså, det er meget personbåret selvfølgelig, og nu lige i den gruppe sad der måske nogle meget dygtige internationale studerende... Jeg synes selvfølgelig også, at der var nogle forhindringer, der skulle overkommes med det danske sprog og så over til det engelske. Det var ikke noget, man havde det godt med blandt medlemmerne af den danske del. Så det gjorde det selvfølgelig også svært. Men tanken var at give dem en gevinst ved at lære hinanden bedre at kende og – for de internationale – få et mere dansk syn på læring og – for de danske – et mere internationalt udsyn.*
(interview med erfaren underviser)

Rationalet for samarbejdet mellem de to hold var, som underviseren forklarer, at de studerende kunne få en anledning til at lære hinanden bedre at kende. Hun antyder, at det i nogle grupper fungerede godt, fordi der sad "nogle meget dygtige internationale studerende". Heri ligger også implicit, at dette ikke var

hovedreglen. En anden hensigt var, at de studerende skulle udvide deres horisont i en enten mere dansk eller international retning ved at samarbejde på engelsk.

På den baggrund blev de 'internationale' studerende, som kommer fra mange forskellige lande (især europæiske) fordelt på alle grupper. Men ud over at skulle opfylde denne betingelse for sammensætningen fandt grupperne selv sammen. Den pågældende gruppesammensætning beskrives af den 'yngre underviser' som behæftet med visse problemer:

- *Det er jo et dilemma, når nogle studerende er mere seriøse end andre. Og hvis de ender i samme gruppe, er det et problem. Noget af det man faktisk oplever, som jeg synes er mest ubehageligt, og som er også svært at sige til nogen i en gruppe er: Er du med i gruppen? Sådan er det. (interview med 'yngre' underviser)*

Det særligt problematiske ved gruppearbejdet er netop det med sammensætningen og de sociale aspekter ved at skulle samarbejde. Den 'yngre' underviser, for hvem PBL-forløbet var en ny erfaring, vurderer, at de studerende inden for grupperne helst skal være lige 'seriøse'. Desuden oplever underviseren det som pædagogisk udfordrende at skulle spørge ind til, om en studerende føler sig inkluderet i gruppen. Samme problematik optræder, da underviserne mødtes på første dag i forløbet og snakkede om arbejdet i grupperne:

- På undervisermødet sker der en glidning, så kommunikationen gradvist sker på engelsk. Den 'yngre underviser' siger om sin gruppe "they dealt with relevant questions in relation to CSR". Så nævner underviseren, hvem der er i gruppen, hvilke roller de indtager, at en af de internationale studerende har et problem med fremmøde og siger i forlængelse heraf, "there is an issue of inclusion here". (Observationsnoter, 9. januar, 2017).

Procesorienteringen i PBL-forløbet indebærer et nødvendigt fokus på, om alle er med i processen. Men selv om underviseren har indtryk af, at det måske ikke helt er tilfældet, bliver det overladt til grupperne selv at håndtere eventuelle inklusions-, disciplin- og fremmødeproblemer.

Den danske studerende, som var i gruppe med ene internationale studerende, beskriver sin indsats i sammenligning med deres:

- *Jeg tror måske bare, at min arbejdsmoral er lidt højere end deres. (...) Man kan godt fornemme på underviserne, at de følte, at de internationale havde været lidt mere lade og dovne med deres måde at arbejde på – både med, hvor mange der møder hver dag, og hvor høje deres gennemsnit er, eller hvor meget de får ud af undervisningen. Det ligger måske bare lidt fast i mig, at jeg er lidt mere en*

arbejdshest end de er. Jeg gør lidt mere til at få lavet det, fordi vi i den danske klasse måske højere forventninger til os selv, end de måske har i den internationale. (interview med 'yngre' studerende)

Den studerende betegner sig selv som en, der bidrager relativt meget til gruppearbejdet. Selvom hun i klasserummet fremstår som en "lidt stille studerende" (jf. den 'yngre' underviser), opfatter hun sig som meget aktivt deltagende på anden vis som her i gruppearbejdet. Hun sammenstiller her sin aktivitet og sin arbejdsmoral i gruppearbejdet med de internationale studerende, hun var i gruppe med og i mere generel henseende. Her ser hun sin egen indsats som højere end deres, hvilket hun tilskriver noget næsten iboende – i "sig selv som en arbejdshest" og i dem som "dovne". Således refererer hun til, at de generelt på studiet fremstår langt mindre aktive end de danske studerende. Men da de danske og internationale studerende overvejende har undervisning på separate hold, er referencen for denne konstatering helt overvejende hentet i PBL-forløbet.

Mens den aktive deltagelse i PBL-forløbet og det hermed forbundne gruppearbejde for den studerende udtrykker seriøsitet med studiet, kan det udtrykke sig anderledes i et underviserperspektiv:

- *Jeg havde altid den diskussion med en meget ideel studerende, der syntes det var en meget mærkelig undervisningsform (PBL-formen, red.). Han kunne bedre lide at komme og spørge forelæseren og skrive nogle gode noter. Men jeg ved ikke... – det er jo lidt, hvad man er til. (interview med 'yngre' underviser)*

Selvom underviseren meget demokratisk udtrykker, at det kommer an på, hvad man er til, er det bemærkelsesværdigt, at den 'ideelle studerende' i dennes udlægning ikke er til PBL-formen. Det kan hænge sammen med, at den pågældende undervisers egen uddannelse var mere præget af forelæsninger og faglighed i traditionel forstand. Desuden har underviseren selv arbejdet inden for den branche, som uddannelsen uddanner de studerende til:

- *Jeg har haft eget tøjfirma, hvor... Det er også derfor, jeg har en meget bred forståelse (...) for, hvad det hele drejer sig om i branchen, og hvor de forskellige fag er relevante (...) Det giver én en meget god forståelse, hvis man så kan finde ud af at kombinere det med teori selvfølgelig. Retail som sådan..., jeg vidste jo ikke helt da vi startede, hvorfor jeg lige skulle over i retail. Men det giver god mening, for det er jo lidt det, jeg ligesom har haft meget med at gøre. Men ellers med økonomistyring, HR-styring, HR-management osv. (...) Man kan ikke rigtigt forstå, at de studerende skal gå et sted i to år og så stadigvæk ikke helt have forstået de sammenhænge. (interview med 'yngre' underviser)*

Underviseren efterlyser indirekte, at uddannelsen lægger mere vægt på branchefagligheden og på at udvikle en mere almen professionel identitet hos de studerende. I dette perspektiv vægter uddannelsens studieformer med deres fokus på projekt- og PBL-arbejde ikke i tilstrækkelig grad en sådan faglighed.

Evalueringen

På den sidste dag i PBL-forløbet foregår præsentationen og evalueringen af gruppernes arbejde. Samlet set forløber det for hver gruppe sådan, at gruppen anvender den første halve time til præsentation af deres PBL-arbejde med virksomhedscasen samt enkelte spørgsmål hertil fra undervisergruppen. Dernæst går gruppen uden for, mens en opponentgruppe samt undervisergruppen voterer om, hvilken karakter gruppens præsentation er til.

Voteringen omkring præsentationen kan forløbe på denne måde:

- Gruppen forlader lokalet og underviserne sætter sig sammen i den ene ende af lokalet. Den erfarne underviser indleder med at sige, at der er lidt forvirring i de tre niveauer (strategisk, taktisk og operationel), og hvordan de blev forbundet. Underviseren mener at de "hopper over" det taktiske niveau. De andre tilslutter sig denne kritik. De taler om, at der blev brugt for meget tid på teorier, 'tools', som burde "sidde i skabet", som en af dem formulerer det. Der er enighed om, at gruppen har lavet et stort arbejde. En af underviserne gennemser de studerendes Power Point, mens de kommenterer. Underviserne taler sig frem til et 7-tal. Præsentationsgruppen kommer tilbage og opponentgruppen er først til at give feedback. Opponenterne kritiserer, at gruppen vil lave meget om i virksomheden på for kort tid i betragtning af, at det er mentalitet, der skal forandres. De påpeger også, at der måske er for mange modeller i spil, som ikke hjalp til at "pitche" løsningerne, som de udtrykker det. De giver et 7-tal for præstationen. (Observationsnoter, 18. januar 2017)

Opponentgruppen fokuserer i deres tilbagemelding på, at der er blevet lavet et stort arbejde men samtidig blevet lagt op til et for opfattende projekt. De kritiserer gruppen for at have inddraget for mange modeller, som ikke i tilstrækkelig grad bidrager til gruppens løsninger.

- Dernæst er det undervisernes tur til at give feedback; de kommenterer også på de mange 'tools', og at der måske mangler nogle nye 'tools'. De giver ros til mange af løsningerne og for at vise 'business understanding'. De kommenterer endvidere på fremlæggelsesformen, hvor gruppen skulle have defineret kernen i deres arbejde mere "mind map-agtigt" og så være gået ud derfra. Gruppen svarer, at de også havde lidt besvær med, hvordan de skulle fremlægge det. Den erfarne underviser henviser gruppen til en person, hvis foredrag og materiale indeholder gode råd om

præsentationsteknik. Den 'yngre' underviser mener, at én dag mere, hvor de arbejdede med præsentationen, kunne have gjort forskellen fra 7 til 10. (Observationsnoter, 18. januar 2017)

Som det fremgår af observationen, vægter underviserne i bedømmelsen af PBL-projektet, at gruppen har forholdt sig til forskellige niveauer i arbejdet. Derudover lægger de meget vægt på de modeller eller 'tools', som er blevet anvendt af gruppen. Samlet set fokuserer bedømmelsen meget på de faglige løsninger, mens selve gruppeprocessen med at nå frem til dem berøres mindre eller slet ikke. Kun for selve præsentationen indgår proces som et element, der gør en forskel.

Evalueringen af PBL-forløbet strækker sig over en hel dag, idet der ud over den halve times præsentation går cirka 15 minutter til votering og feedback til hver enkelt gruppe. Karaktererne kommer ikke på selve eksamensbeviset, hvor kun de egentligt formelle eksamener indgår. PBL-forløbet har således en anden status end de formelle fagmoduler, som de studerende kommer til eksamen i, og hvis bedømmelser kommer til at figurere på deres eksamensbeviser.

Sekvenserne fra evalueringen viser, at det er faglige elementer som modeller og deres anvendelse, der vægter højest i denne. Dette gælder på trods af, at der undervejs er blevet henvist mest til PBL og til processen som det vigtigste. Men metarefleksioner over gruppeprocessen indgår stort set ikke i gruppernes fremlæggelser. Desuden er det bemærkelsesværdigt, at problemformuleringen er stort set identisk hos alle grupperne. Både de andre studerende i opponentgruppen og underviserne pointerer, at der er inddraget for mange modeller i forhold til, hvad de analytisk, løsningsmæssigt bidrager til. Dette behøvede imidlertid ikke at være et problem, når forløbet som det hævdes er procesorienteret.

Opsamling

De studerende strukturerer i grupperne deres selvforvaltning gennem gruppekontrakten. Her reproducerer de uddannelseskulturens krav om mødepligt, sanktioner ved udeblivelser, håndsoprækning og aktiv, demokratisk deltagelse ved fremmøde. De har et pragmatisk forhold til de PBL-roller, som er blevet fordelt blandt dem i gruppen og betoner, at de mest overholdes for undervisernes skyld. Det vil sige, at de mest forholder sig til dem og efterlever dem, når der er en underviser til stede. I andre situationer gør de, hvad de finder passende og befordrende for gruppens arbejde. Rollerne fremstår således mere som noget ydre frem for en indre struktur for gruppens arbejde, der nærmere bestemmes af de danske studerendes erfaringer med fagene og deres sproglige formåen. Evalueringen viser et skisma mellem det udmeldte processuelle fokus og den reelle vægtning af det faglige, som kommer til udtryk i tilbagemeldingerne.

4.4. Opsamling på RD-uddannelsen

Det undersøgte forløb er særdeles kortvarigt og komprimeret. Det forløber over kun 10 dage, som inkluderer præsentationen og evalueringen af gruppearbejdet, men det er eksemplarisk for nogle af uddannelsens intentioner om selvforvaltning.

I studieordningen fremtræder sådanne intentioner om selvforvaltning som tværfaglighed og projektorientering samt en orientering mod "samarbejde på langs og på tværs i organisationen". Selvforvaltningen er dermed særligt relateret til de processer, som relaterer til projektarbejdsformen og PBL. Underviserne indfører dog en markant skelnen mellem projektarbejde og PBL, hvor PBL lægger mere vægt på det processuelle end det faglige. I udlægningen af PBL henvises til den PBL-model, som Stenden Universitetet har udviklet som 7-trins-modellen.

Undervisernes oplæg til de studerende ved opstarten af PBL-forløbet knytter stærkt an til denne model, som de også løbende henviser til undervejs i forløbet. Herudover udleverer de en virksomhedscase, som udgør det faglige oplæg til forløbet. Det er en virksomhed, de studerende kender fra tidligere case-arbejder, ligesom de også kender den 'værktøjskasse', som er undervisernes alternative betegnelse for 7-trinsmodellen. Underviserrollen definerer de i forløbet som den, der skal facilitere processen med at lære i grupperne. På linje med den førnævnte skelnen mellem projektarbejde og PBL skelner de også mellem vejledning og facilitering på den måde, at vejledning knytter an til projektarbejde og til de forskellige fagligheder, der indgår i det konkrete projekt. Facilitering derimod fortolker underviserne som en ren procesorientering, hvor de har en mere tilbagetrukket rolle og de studerende en mere selvforvaltende rolle. Men selvom underviserne ser deres rolle som tilbagetrukket og på sidelinjen, er der andre syn på dette blandt de studerende. De nævner, at undervisernes nærvær og fravær – uanset den tilsigtede rolle som facilitator – har betydning for, om og hvordan de studerende indtager deres tildelte roller. Underviserens nærvær under gruppearbejdet implicerer således en kontroldimension, som de studerende ikke opfatter som facilitering, men nærmere overvågning af deres arbejdsprocesser.

De studerende fastsætter gennem gruppekontrakten betingelserne for deres samarbejde i gruppen. Her indskriver de den fysiske tilstedeværelse i gruppen og behørig mødedisciplin à la den, der gælder i deres almindelige undervisning. Det er således de uddannelseskulturelle koder, der træder stærkt frem. I opgave- og rollefordelingen, der er fastsat ud fra PBL-modellen som henholdsvis sekretær, tavleskribent, leder og almindeligt medlem af gruppen, synes der at være en tendens til at indtage eller blive tildelt roller, de har haft i tidligere PBL-forløb. Men rollerne har tilsyneladende mest betydning som tilskrevne roller og i situationer, hvor der er en underviser er til stede. I praksis opfatter de studerende således underviseren mere som en kontrollant end som facilitator for deres læring.

Professionsdiskursen og billedet af den ideelle studerende afhænger lidt af, hvem der tegner det. Inden for det givne PBL-forløb udgør den danske studerende – i egen selvforståelse – den ideelle studerende, der i sig selv udgør en ressource i gruppearbejdet, hvorimod den 'internationale studerende' som type udtrykker en 'ikke-ressource' eller manglende kapital i relation til studiet. De danske studerende har fordel af at kende uddannelseskulturens normer om at være punktlig og pligtopfyldende, mens de øvrige, 'internationale', studerende som modpol hertil fremstilles som dovne og uambitiøse. Underviserne tegner nogle lidt andre modstillinger, om end de også som hovedregel sonder mellem de danske og de internationale studerende som repræsentanter for forskellige kulturer. Den danske studerende knyttes til et bestemt syn på læring, hvor den internationale forbindes med "internationalt udsyn". Samtidig ses dog også samme tendens som hos de studerende til at fremstille de danske som de 'dygtige', mens dette kun undtagelsesvist gælder de internationale. Den dygtige og ideelle studerende er i en underviseroptik først og fremmest den fagligt dygtige studerende, som spørger interesseret ind til faget på baggrund af allerede erhvervede, branche- og fagspecifikke indsigter. Den aktivitet, der knytter an til fagene synes således at vægte højere end den procesaktivitet, der italesættes som vigtigst i forløbet. Det viser sig særligt under de tilbagemeldinger, som følger evalueringen af forløbet, at den faglige, produktorienterede viden dominerer den processuelle.

Konklusion og perspektiveringer

Projektet har som sit overordnede forskningsfokus sigtet på at besvare problemstillingens spørgsmål om selvforvaltning og dens antagelser om dilemmaer inden for selvforvaltede læringsrum. Desuden har det et udviklingssigte i form af at bidrage med forslag til, hvordan didaktiske udfordringer inden for selvforvaltede læringsrum kan håndteres. Denne del af problemformuleringen behandler vi under de perspektiveringer, som kommer sidst i dette kapitel.

Konklusionen adresserer det forskningsmæssige fokus og de dertil hørende delspørgsmål:

1. Hvilke former for strukturering og selvforvaltning lægger uddannelsen (curriculum) op til?
2. Hvordan håndterer underviserne selvforvaltnings-intentionerne i praksis?
3. Hvordan orienterer forskellige studerende sig inden for selvforvaltede læringsrum i praksis?

Som det fremgår af delspørgsmålene er det projektets formål at forstå i deltagerperspektiv, ud fra henholdsvis underviseres og studerendes perspektiver, hvordan selvforvaltning udfolder sig og opleves i praksis på uddannelserne. Samtidig er det væsentligt at sætte disse forståelser i relation til de curriculære intentioner, som er formuleret om selvforvaltning på henholdsvis en professionsbacheloruddannelse og en erhvervsakademiuddannelse. Derfor lægger vi i det følgende ud med at sammenfatte vores fortolkninger af intentionerne på curriculumniveau.

Begrebet selvforvaltning og læreplansintentionerne

I den analytiske tilgang til selvforvaltning skelner vi mellem forskellige typer af struktureringsformer og -principper, herunder specialiseringskoder (Maton 2008). Koderne giver mulighed for at skelne mellem overordnede struktureringsprincipper benævnt henholdsvis Epistemiske Relationer (ER) og Sociale Relationer (SR), hvor førstnævnte betegner praksissens relationer til faglige (epistemiske) normer og procedurer for vidensfrembringelse, mens sidstnævnte betegner praksissens relationer til aktørernes individuelle dispositioner, såsom køn, klasse, etnicitet og erfaringer. De to struktureringsprincipper kan bevæge sig mellem relativt stærk og relativt svag uafhængigt af hinanden. Eksplícitte krav til det vidensindhold, der i en uddannelsespraksis skal tilegnes, er udtryk for relativt stærke Epistemiske relationer (ER+). Stor opmærksomhed på individuelle dispositioner, og at disse skal præge læringsresultatet, er et udtryk for relativt stærke Sociale Relationer (SR+).

Der er på begge de undersøgte uddannelser intentioner om selvforvaltning inden for de problembaserede læringsforløb (PBL). På professionsbacheloruddannelsen (BK-uddannelsen) er disse intentioner udmøntet i projektarbejde som omdrejningspunkt i studiet, hvor projektet på 3. semester er baseret på en virksomhedscase og optager ca. 75 % af studiet fordelt over kvadrant 2, 3 og 4 i Studieaktivitetsmodellen.

På erhvervsakademiuddannelsen (RD-uddannelsen) indgår PBL ikke som gennemgående projektarbejder, men som korterevarende forløb på både 2. og 3. semester. Der veksles her mellem lektionsbaseret undervisning i en periode, som efterfølges af et PBL-forløb rammesat gennem 7-trinsmodellen. Men det pointeres af underviserne, at studie-arbejdsprocesserne er det vigtigste og dermed de generiske kompetencer forbundet hermed.

I BK-uddannelsens læreplanstekster rummer selvforvaltning overordnet to aspekter. Det ene aspekt vedrører den studerende som lærende subjekt. Der lægges op til den enkelte studerendes selvstændige valg, stillingtagen og refleksion, især ved at fremhæve portfolioarbejde med inddragelse af egne erfaringer og vurderinger af læringsmål og læringsstil. Samtidig er det faglige indhold nedtonet og bliver først synligt og konkret i underviserteamets interne undervisningsplaner. Den umiddelbart svage rammesætning af det faglige indhold sammenholdt med fremhævelsen af den studerende som selvstændigt lærende subjekt ligger i tråd med grundintentionerne i PBL. Den pædagogiske diskurs udtrykker således en knower-kode (Maton, 2008) som udviser mange af de træk, som Bernstein har betegnet usynlig pædagogik, idet denne også har opmærksomheden på den lærendes indre tilegnelsesprocedurer frem for præstationer efter en ydre fastsat standard (Bernstein, 1990, p.71)(Bernstein, 2001, p.101).

Det andet aspekt af selvforvaltning udtrykkes i beskrivelserne af projektmodellen og virksomhedscasen. Her knyttes selvforvaltning sammen med begrebet professionalisering, hvori ligger forventninger om den selvstændighed og ansvarlighed, det kræver at arbejde som professionel bygningskonstruktører. Af underviserne tolkninger af læreplansteksterne bliver det tydeligt, at selvforvaltningsforståelsen knyttes til professionsidentiteten, og at projektarbejdet skal formidle en sådan. I den forbindelse fremhæver underviserne de faglige mål som gældende for alle og forstærker derved Epistemiske Relationer (ER+). Individuelle læringspræferencer kan derfor alene udspille sig inden for den arbejdsdeling, som den studerende kan aftale sig til inden for projektgruppen.

Selvforvaltningsstrukturer i klasserumspraksis

I den pædagogiske praksis i klasserummet får selvforvaltningen forskellige udtryk i kraft af kriterier for gruppedannelse og forskellige interaktionsformer mellem undervisere og studerende såsom faglig oplæg, vejledninger og evalueringer/eksamen.

På BK-uddannelsen følger dannelsen af projektgrupper et forskellighedsprincip, hvor uddannelsesbaggrunde og køn søges blandet mest muligt. Dette sker ud fra underviserne forestillinger om, at alle bidrager og kan hjælpe hinanden til at udligne forskelle i viden. På RD-uddannelsen bliver der dannet grupper til PBL-projektet, således at der indgår 'internationale' studerende i hver gruppe. Det

handler således om at få de internationale fordelt mest muligt på alle grupperne ud fra en begrundelse om, at de internationale skal lære af de danske, og de danske skal 'tvinges til' at tale engelsk.

På BK-uddannelsen flettes det enkeltfaglige stof sammen med projektforløbet, hvilket også forstærkes ved, at de fleste aktiviteter foregår i samme fysiske rum. Gennem introduktioner, evalueringer og eksamen bliver det dog tydeligt, at underviserne forstærker rammerne for, hvilke bestemte vidensformer og discipliner, der forventes tilegnet, og at alle ideelt set skal lære mest muligt af det samme faglige indhold. Klasserumspraksis viser dermed en bevægelse væk fra en Knower-kode (ER-/SR+) mod en Knowledge-kode (ER+/SR-), men stadig med svag rammesætning af tid og en udstrakt grad af problemorienterede vejledningsformer.

Undervisernes problemløsende tilgang, hvor de er tilbageholdende med at give detaljerede løsningsorienterede svar på studerendes spørgsmål er imidlertid ikke et udtryk for, at der gives mere plads til den lærendes individuelle præferencer. Den er i højere grad et udtryk for, at de studerende skal prøve sig frem, indtil de finder de løsninger, der er acceptable i forhold til de ydre faglige kriterier.

Handlerummet, som her åbnes og udfordrer de studerende, rummer elementer af usynlig pædagogik i kraft af en svag rammesætning af rækkefølge i de faglige delprocesser. Dog er det stadig relativt tydeligt, hvad de faglige produkter skal munde ud i. Overordnet reproducerer de studerende den knowledge-kode, der grundlæggende formidles til dem, men de er bevidste om usynligheds-rummet og oplever det konstruktivt, så længe undervisernes tilbageholdenhed med instruktive anvisninger står mål med den læringsmæssige gevinst, de studerende kan erfare. Ellers opleves det som frustration og tidsspilde. Den didaktiske udfordring består således i at finde en balance, der stilladserer læringen.

På RD-uddannelsens PBL-forløb knytter casearbejdet ikke i udgangspunktet direkte an til fag og moduler. I stedet er fokus på 7-trinsmodellens faser og roller. Desuden markerer underviserne et skel mellem professionsfaglig viden og viden om problemløsnings-processerne og sonderer tilsvarende mellem at vejlede og facilitere grupperne. Underviserne søger ligesom på BK-uddannelsen overvejende en problemorienteret, spørgende tilgang, som i nogle tilfælde opleves kontrollerende og præstationsorienteret frem for procesorienteret. Her ses nogle andre sider af usynlighed, hvor det bliver uklart, om de studerendes adfærd i læresituationerne bliver målt mod en ydre standard, eller om der reelt er en orientering mod de "indre procedurer" hos den lærende (Bernstein, 2001, pp.101–118). I lighed med BK viser evalueringerne, at vægtningen af det faglige indhold øges, mens det udmeldte fokus på mere generiske proces fortoner sig. Tilsvarende ses her en forstærkning af Epistemiske Relationer og dermed en bevægelse mod en knowledge-kode. I begge uddannelsespraksisser sker der således en bevægelse fra en Knower-kode mod en Knowledge-kode – om end den udtrykker sig på forskellige måder og i forskellig grad. Kodeforandringer på

tværs af de forskellige felter/niveauer medfører en flertydighed, der strukturerer selvforvaltningsrummene, i hvilke studerende og undervisere skal navigere. I BK-uddannelsen får disse udtryk af forhandling om en vejledningsstøtte, der skal balancere mellem konstruktiv udfordring og blokerende frustration. For de studerende drejer selvforvaltning om at afkode de faglige krav og udvikle den selvstændighed og ansvarlighed, der gennem projektarbejdet skal afspejle professionsidentiteten. Heroverfor handler selvforvaltning for underviserne på RD-uddannelsen om at etablere så tydelige strukturer for processen, at de bliver fulgt, og behovet for underviser minimeret mest muligt. Selvforvaltning handler for de studerende om at kunne leve op til det vidensindhold, der reelt lægges vægt på ved deres eksamener og evalueringer. Dette har imidlertid en tendens til at fremstå implicit undervejs i processen, idet underviserne her betoner processen frem for indholdet.

Studerendes strategier inden for gruppernes selvforvaltede læringsrum

På både BK-uddannelsen og RD-uddannelsen sker gruppedannelsen ud fra kriterier om, at bestemte typer af studerende skal fordeles på grupperne. Inddelingen af studerende, som umiddelbart knytter sig til køn og nationalitet, forbinder sig samtidig med kapitalformer, som i forskellig grad knytter an til kulturel kapital og giver anerkendelse på uddannelserne (Bourdieu, 1997, p.31) Den kulturelle kapital, som sikrer anerkendelse i den enkelte uddannelse er en bestemt form for sproglig handling og fremstilling af den dominerende, professionelle diskurs på det pågældende niveau af uddannelsen.

På BK-uddannelsen er det personer af hunkøn, som udgør en minoritet og skal fordeles ligeligt på alle grupper. Den eksplicitte begrundelse for kønsfordeling er, at pigerne kultiverer sprogbrugen i grupperne. Et andet forskelskriterium – som imidlertid forbliver implicit - er at kunne gengive det fagtekniske sprog, som ikke er strengt kønsrelateret, men knyttet til uddannelseskapital. Det fagtekniske sprog er et stærkere iboende potentiale hos de studerende med håndværksmæssig baggrund end hos gymnasialt uddannede, hvor sidstnævnte er en mere udbredt uddannelsesbaggrund blandt kvinderne.

På RD-uddannelsen er det de "internationale" studerende, der søges spredt mest muligt. De kommer fra lande uden for Danmark og taler derfor 'kun' engelsk og formodes at repræsentere andre uddannelseskulturer. De udgør antalsmæssigt en minoritet samtidig med, at det 'internationale' er en ret så uensartet størrelse, idet de studerende har forskellige nationalitetsmæssige baggrunde, ikke har engelsk som deres modersmål og heller ikke har samme fortrolighed med den kulturelle kapital, som vægter på det gældende forløb. Derfor er det de danske studerende, som i sproglig henseende har lettest ved at reproducere modellernes og fagenes logik. Der lægges således i evalueringen ikke særlig vægt på, om det sker på korrekt engelsk, men mere på, at det overhovedet sker - om nødvendigt på dansk.

På BK-uddannelsen er det en væsentlig begrundelse for gruppearbejde, at arbejdsmængden i projektarbejdet er så stor, at der skal mellem tre og fem studerende til at nå gennem de forskellige discipliner. Hoveddilemmaet i selvforvaltning set i gruppeperspektiv er balancen mellem lærings- og produktivitätsstrategier. Én strategi går ud på at styrke læringen inden for den lærendes svage sider for at opfylde flest mulige læringsmål. Dette vil potentielt svække produktiviteten. En anden strategi går ud på at tilgodesee produktivitet, ved hver især at arbejde med det, man er bedst til på grund af tidspres. Dette vil omvendt svække læringshensynet, hvorved der opstår et dilemma. Et andet dilemma vedrørende læringshensynet ligger i den enkeltes prioritering mellem at sætte sig bredt ind i projektets emner eller arbejde snævert i dybden med sin egen individuelle del, da vægtningen mellem de to ikke bliver klart tematiseret.

I gruppekontrakten viderefører de studerende undervisernes idealer for god studieadfærd ved at fastsætte stramme regler for fremmøde og fastsætter selv hårde sanktioner for udeblivelse. Der lægges op til en flad horisontal struktur i gruppen, hvor ingen har særlige roller eller funktioner på forhånd. Reelt producerer gruppen dog sit eget Knowers-hierarki (Maton, 2014, p.92). Gruppemedlemmerne stiller hinanden ulige med hensyn til værdien af den kulturelle kapital, hvor håndværksuddannelse placerer sig over de gymnasiale uddannelser med hensyn til, hvilken uddannelse og erfaring, der er privilegerende i studiet. De gymnasieuddannede studerende accepterer denne position, idet de erfarer større vanskeligheder i tilegnelsen af stoffet. På dette trin i uddannelsen er det således håndværksbaggrunden, der udgør den dominerende kapitalform. De studerende pointerer dog, at dette styrkeforhold ændrer sig op gennem uddannelsen. Uligheden i kapitalfordelingen øger derfor udfordringen i at balancere den problemorienterede vejledning.

Også på RD-uddannelsen reproducerer de studerende uddannelseskulturens krav om mødepligt, sanktioner ved udeblivelser og aktiv deltagelse ved fremmøde. I gruppeperspektivet fremstår de nævnte roller mest som en ydre struktur frem for en indre organisering af gruppens arbejde. Det vil sige, at de studerende fordeler rollerne, fordi underviserne har instrueret dem i, at de skal fordele dem – mere end ud fra deres egne oplevelser af, at rollerne er meningsfulde for deres læreprocesser. Bag de ydre roller tegner der sig således også et Knowers-hierarki og et billede af den ideelle studerende. I egen selvforståelse ser de danske studerende sig som de ressourcestærke, hvorimod de internationale opfattes som en ikke-ressource. Som på BK-uddannelsen foregår der altså blandt de studerende en værdifastsættelse af forskellige typer af kulturel kapital.

Perspektiveringer

Didaktiske spørgsmål og problemstillinger

I dette projekts optik genereres selvforvaltede læringsrum overordnet gennem kodning af den pædagogiske diskurs. Her har begge PBL-forløb vist en flertydighed i denne kodning. I udgangspunktet lægger læreplan og undervisere vægt på, at den lærendes dispositioner og præferencer skal komme til udtryk gennem selvstændige valg vedrørende læringen samt at udvikle generiske færdigheder ift. problemløsning. Dette udtrykker umiddelbart Knower-kode-intentioner (ER-/SR+), som ligger i PBL-tænkningen, og som har usynlighed som grundegenskab (Maton and Chen, 2017). I senere faser af forløbene forskydes vægten over på reproduktion af et bestemt fagligt vidensindhold, hvorved der signaleres Knowledge-kode-intentioner (ER+/SR-). Kodeskiftene forøger kompleksiteten og flertydigheden, idet der i nogle sammenhænge signaleres til den studerende om at vælge sine egne mål, rammer og stier, og i andre sammenhænge, at der skal reproducere et bestemt fagligt indhold. Dobbeltbindingen, som Borgnakke og Ulriksen peger på, er derfor udtalt (Borgnakke, 1996, p.300), og det er heri selvforvaltningen skal finde sin endelige form ved at balancere de forskellige dilemmaer, der opstår for hhv. undervisere og studerende. I dilemmaerne ligger både muligheder for at styrke læringen, men også uklarheder og usikkerheder, som risikerer at virke hæmmende derpå. Spørgsmålet er hvilke didaktiske implikationer der følger heraf.

Kode-problematikken peger overordnet på, at en styrket refleksion blandt undervisere og uddannelsesplanlæggere om, hvilke struktureringsprincipper, der er dominerende, og hvordan de kolliderer, kunne være frugtbar: Hvad kan den studerende reelt tage ansvar for og bestemme i forhold til det fagspecifikke indhold, hvis ønsket er at udvikle den studerendes selvstændighed, ansvarlighed, og generelle problemløsningskompetencer? Hvordan er det i givet fald muligt at lægge vægt på *både* tilegnelse af bestemte faglige discipliner *og* samtidig lade den enkeltes særlige dispositioner og præferencer komme i front, hvilket svarer til det, som med specialiseringskoderne betegnes en Elite-kode (ER+/SR+)? Sådanne koder findes især inden for kunstneriske uddannelser, hvor både eksplicit teoretisk viden og tavs kropslig/"personliggjort" kunnen i stort omfang vægtes (Maton, 2014, p.77). Vidensformerne i de her nævnte uddannelser gør, at en sådan kode dog næppe vil være realiserbar, hvorfor en stærk bevidsthed om modsætningsforholdet mellem Knowledge- og Knower-kode synes endnu mere påtrængende.

I BK-uddannelsen er et af hoveddilemmaerne for både undervisere og studerende at finde stilladseringsformer, der i forhold til de studerendes læreprocesser balancerer mellem konstruktiv udfordring og blokerende frustration. Pointen er at fastholde en "konstruktiv usynlighed". En didaktisk

udfordring kan derfor være at få identificeret de usynligheds-elementer, der måske ikke bidrager konstruktivt til læringen. Her kunne en højere grad af tematisering af forholdet mellem hhv. individuelle læringsbehov, projektgruppens lærings og præstationsbehov samt de ydre, institutionelt fastsatte mål overvejes. I RD-uddannelsens PBL-forløb er et af de fremtrædende selvforvaltningsdilemmaer relationen mellem studerende og underviser i vejledningssituationer, hvor der opstår usikkerhed i positionering, nemlig hvorvidt underviseren indtager en uforpligtende, en deltagende eller en kontrollerende rolle (Bitsch Olsen and Pedersen, 2003). Et opmærksomhedspunkt kan være at skabe mere synlighed i denne relation.

Et andet aspekt af kodningen peger på behovet for at tematisere de studerendes erfaringer og erfaringernes forskellige værdi, som ligger implicit i den pædagogiske diskurs og udmønter sig i bestemte hierarkier og stratificeringer i projektgrupperne. En øget opmærksomhed herpå kunne synliggøre eventuelle skismaer mellem, hvad underviserne eksplicit formulerer af kriterier for gruppesammensætning og ideel studieadfærd, og hvilke der implicit formidles.

Et relevant opmærksomhedspunkt i den forbindelse er også, hvordan de studerende er "kode-disponeret" i forhold til de formidlede koder. Erfaringer fra andre studier viser, at hvor undervisere praktiserer en Knower-kode og ekspliciterer "spillets regler", vil studerende med "Knowledge-kode-dispositioner" være bedre i stand til at gennemskue hvad der forlanges af dem (Maton and Chen, 2017); det usynlige gøres synligt. I BK-uddannelsen negligerer de studerende portfolioarbejdet med egne læringsmål og responderer med en Knowledge-kode ved evalueringer. Dette skyldes ikke kun, at Knowledge-koden formidles implicit til de studerende undervejs i forløbet, men også at de overvejende motiveres af den identifikation, de gennem PBL-forløbene kan skabe med det professionelle virkefelt og dets vidensformer.

Sammenfattende kan man sige at selvforvaltning og dilemmaer er to sider af samme sag. Opgaven er ikke at ophæve dilemmaerne, for de er strukturelle, dvs. de er indlejret i de grundlæggende magtstrukturer. Den overordnede didaktiske udfordring er derfor snarere – så vidt det er muligt - at eksplicitere "spillets regler" uden at fjerne usynligheden og dermed fjerne mulighederne for selvforvaltning. Dette kan omsættes i mindst tre didaktiske spørgsmål: 1) Hvilke former for usikkerhed er iboende læreprocesser, som noget "naturligt" og noget den lærende skal overvinde? 2) Hvilke former for usynlighed opstår som følge af den pædagogiske (PBL-)strategi og dermed et valg fra underviserside? Og 3): Hvilke former for usynlighed beror på en flertydighed i kodningen og dermed vanskeligheder for de studerende i afkodningen?

Studiemotivation og –intensitet ser ikke ud til i nævneværdig grad at påvirkes gennem selve studieaktivitetsmodellen, men snarere gennem PBL-forløbene, især de længerevarende. Tre forhold er i den forbindelse væsentlige: 1) at PBL-forløbene muliggør de studerendes identifikation med det

professionelle virkefelt, 2) at der etableres indbyrdes forpligtelse og ansvarlighed i projektgrupperne og 3) at der udvikles et sprog, der kan differentiere mellem de nævnte usynligheds-elementer.

Referencer

- Andersen, Ole D og Larsen, V., 2002. *Andersen, Ole Dibbern og Verner Larsen: Problembaseret læring*. DEL.
- Bang, J. and Dalsgaard, C., 2005. Samarbejde - Kooperation eller Kollaboration? *Tidsskrift for Universiteternes Efter- og Videreuddannelse (UNEV)*; Årg. 3, Nr. 5 (2005): *Videndeling og samarbejde på nettet* DOI - 10.7146/unev.v3i5.4953 . [online] Available at: <<https://tidsskrift.dk/unev/article/view/4953>>.
- Barrows, H.S. and Tamblyn, R.M., 1980. *Problem-based learning: an approach to medical education*. Springer series on medical education, vol. 1. New York: Springer.
- Berger, P.L. and Luckmann, T., 1992. *Den samfundsskabte virkelighed: en videnssociologisk afhandling*. 2. udgave ed. [Kbh.]: Lindhardt og Ringhof.
- Bernstein, B., 1971. 'On the classification and framing of educational knowledge'. In: M.F.D. Young, ed. Collier-Macmillan Publishers.
- Bernstein, B., 1974. *Class, codes and control*. Primary socialization, language and education, 4. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B., 1990. *Class, codes and control, Volume IV, the structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bernstein, B., 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rev. ed. ed. Critical perspectives series. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B., 2001. *Pædagogik, diskurs og magt*. Tid & tanke. [Kbh.]: Akademisk.
- Bernstein, B. and Innovation, O.C. and E.R., 1975. *Class and pedagogies : visible and invisible*. *Studies in the learning sciences*, 2. Paris: OECD.
- Berthelsen, J., Illeris, K. and Clod Poulsen, S., 1985. *Grundbog i projektarbejde: teori og praktisk vejledning*. Unge Pædagogers serie, B 43. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Bitsch Olsen, P. and Pedersen, P., 1966-01-26, K., 2003. *Problemløst projektarbejde : en værktøjsbog*. 3. udgave (Ny 3. udgave) ed. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Björgen, I.A., 1991. *Ansvar for egen læring: den professionelle elev og student*. Trondheim: Tapir.
- Borgnakke, K., 1996. *Procesanalytisk teori og metode. Bind 2. Procesanalytisk metodologi*. S.l.: Thesis.
- Boud, D., 1987. *Developing student autonomy in learning*. 2nd ed. London: Kogan Page.
- Bourdieu, P., 1995. *Distinktionen : en sociologisk kritik af dømmekraften*. Redaktion Filosofi. Frederiksberg:

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Det lille Forlag.

Bourdieu, P., 1997. *Af praktiske grunde : omkring teorien om menneskelig handlen*. Kbh.: Hans Reitzel.

Bourdieu, P., 1999. Understanding. In: *The weight of the world: Social suffering in Contemporary Society*. Stanford University press.

Bourdieu, P., 2005. *Viden om viden og refleksivitet : forelæsninger på Collège de France 2000-2001*. Kbh.: Hans Reitzel.

Bourdieu, P., 2007. *Den praktiske sans*. Kbh.: Hans Reitzel.

Bourdieu, P. and Wacquant, L.J.D., 1996. *Refleksiv sociologi: mål og midler*. 1. opgave ed. Kbh.: Hans Reitzel.

Brookfield, S., 1985. Analyzing A Critical Paradigm of Self-Directed Learning: A Response. *Adult Education Quarterly*, [online] 36(1), pp.60–64. Available at: <<https://doi.org/10.1177/0001848185036001008>>.

Cornwall, M., 1981. Putting it into practice: promoting Independent Learning in a traditional Institution. In: *Developing student Autonomy in Learning*. Kogan Page/Nichols Publishing Company, New York, pp.242–257.

Dolmer, G., 2015. *Studieaktivitetsmodellen : erfaringer og refleksioner*. Aarhus: Systime profession.

Dysthe, O., 2013. *Dialog, samspil og læring*. Pædagogiske linjer. Available at: <<https://nota.dk/bibliotek/bogid/606214>>.

Eistrup, J. & Christensen, A.B., 2015. "Rapport studieaktivitetsmodellens beslutning og fortolkning 20150618 – "Den runde firkant" - "Den Runde Firkant" - Om studieaktivitetsmodellen i professionshøjskolefeltet: Tilblivelse, fortolkninger og strategier". UC Viden.

Fogh Jensen, A. and Svarre Hansen, R., 2013. *Magtens kartografi : Foucault og Bourdieu*. [online] *Unge Pædagogers serie, nr. B-87*. Kbh.: Nota. Available at: <<https://nota.dk/bibliotek/bogid/605615>>.

Forskningsministeriet, U., 2014. *Danish code of conduct for research integrity*. Kbh.: Ministry of Higher Education and Science.

Gamble, J., 2006. Theory and practice in the vocational curriculum. In: J. Young, Michael F D, Gamble, ed., *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*. HSRC Press, pp.87–103.

Garrison, D.R., 1997. Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, [online] 48(1), p.18. Available at:

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=1486&site=ehost-live>>.

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Gynther, K., 2005. *Blended learning : it og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv. Unge Pædagogers serie, B 77.* Kbh.: Unge Pædagoger.

Hansen, J.J., 2012. *At designe e-læring - didaktiske perspektiver på uddannelsesdesign og didaktiske design. Læring og medier online.* Available at:
<<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/download/6162/6107>>.

Hermansen, M., 2005. *Læringens univers.* 5. udgave ed. Pædagogik til tiden, 2. Århus: Klim.

Higgs Joy, 1981. Planning Learning Experiences to Promote Autonomous Learning. In: D. Boud, ed., *Developint student Autonomy in Learning*, 2. edition. Kogan Page/Nichols Publishing Company, New York, pp.40–58.

Illeris, K., 1985. *Modkvalificeringens pædagogik: problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring.* 9. oplag { ed. Unge Pædagogers serie, B 28. Kbh.: Unge Pædagoger.

Karpatschof, B., 2004. *Dømt til autonomi. Psyke & logos, nr. 2, 2004, årgang 25.* Kbh.: Psykologisk Forlag.

Knowles, M.S., 1975. *Self-directed learning : a guide for learners and teachers. Cambridge adult education.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.

Krejsler, J. and Halkier, L., 2004. *Pædagogikken og kampen om individet : kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker.* Kbh.: Hans Reitzel.

Larsen, V., 2014. *Faglighed og problembaseret læring : vidensstrukturer i professionsbacheloruddannelser : en ph.d afhandling.* 1st ed. [online] Aalborg Universitet. Available at:
<http://vbn.aau.dk/files/196208164/Afhandling_samlet_rev_28_03_2014.pdf>.

Lizzio, A. and Wilson, K., 2005. Self-managed learning groups in higher education: Students' perceptions of process and outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, [online] 75(3), pp.373–390. Available at:
<<http://10.0.5.68/000709905X25355>>.

Loyens, S., Magda, J. and Rikers, R., 2008. Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, [online] 20(4), pp.411–427. Available at: <<http://10.0.3.239/s10648-008-9082-7>>.

Maton, K., 2000. Language of legitimation: The structuring significance for intellectual fields of stratgic knowledge claims . *British Journal of Sociology of Education* 21 (2), p.147.

Maton, K., 2007. Knowledge and knower structures in intellectual and educational fields. In: F. and M.

Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis

Projektrapport

Christie J. F., ed., *Language knowledge and pedagogy*. Continuum.

Maton, K., 2008. Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. In: F. and M. Christie J. F., ed., *Language, knowledge and Pedagogy*, 2008th ed. Continuum.

Maton, K., 2014. *Knowledge & knowers : towards a realist sociology of education. New studies in critical realism and education*. London: Routledge.

Maton, K. and Chen, R., 2017. Specialization from Legitimation Code Theory: How the basis of achievement shapes student success. *Understanding Academic discourse: System Functional Linguistics and legitimation Code theory (in press) Shanghai Beijing Higher Education Press*.

Mezirow, J., 1985. A critical theory of self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, [online] 1985(25), pp.17–30. Available at: <<http://doi.wiley.com/10.1002/ace.36719852504>> [Accessed 29 Dec. 2017].

Muller, J., 2009. Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of education and work*, No. 3, p.205.

Pettersen, R.C., 2001. *Problembaseret læring - for elever, studerende og lærere: en grundbog i PBL*. 1. udgave ed. Frederikshavn: Dafolo.

Polanyi, M., 2012. *Den tavse dimension*. 1. udgave ed. Kbh.: Mindspace.

Ryan, E.L.D. and R.M., 2008. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3).

Ryle, G. and Dennett, D.C., 2002. *The concept of mind*. Chicago, IL, USA: University of Chicago Press.

Schön, D.A., 2001. *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker når de arbejder*. 1. udgave ed. Pædagogiske linjer. Århus: Klim.

Shay, S., 2013. Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view. *in press*.

Stake, R.E., 2015. *The art of case study research*. Available at: <<https://nota.dk/bibliotek/bogid/629635>>.

Tønnes Hansen, J. and Nielsen f.1962, K., 1999. *Stilladsering - en pædagogisk metafor. Pædagogik til tiden, 10*. Århus: Klim.

Ulriksen, L., 1997. *Projektpædagogik - hvorfor det?* Delrapport fra UNIPÆD-projektet, 7; Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, nr. 57 (97). Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen,

Roskilde Universitetscenter.

Winther Jørgensen, M., 2003. Den diskursive distribution af struktur og agens : en analyse af humanvidenskabelige subjektpositioner. *Diskursanalyse*, 14(1), p.71–95,97.

Yrjö Engeström, 1998. Den nærmeste udviklingszone som den basale kategori i pædagogisk psykologi. In: M. Hermansen, ed., *Hermansen, Mads: Læringens horisont - en antologi*, Klim. Klim, pp.111–148.

Ziehe, T., 1989. *Ambivalenser og mangfoldighed: en artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. Kbh.: Politisk revy.

Resumé

Formål og relevans:

Tidligere forskningsresultater vedrørende studieaktivitetsmodellen har kredset om udfordringer i forbindelse med selvinitierede og selvstyrede læringsrum, specielt kvadrant 2. 3 og 4 (Dolmer, 2015). Dette projekts ambition har været at udforske dilemmaer og udfordringer ved det at involvere de studerende i "egen læring", særlig inden for problembaseret pædagogik, der i forvejen har en høj deltagerinvolvering som intention, og hvor der er høstet erfaringer hermed. Eksempelvis har princippet om 'deltagerstyring' spillet en vigtig rolle i den danske projektarbejdsstradition.

Forskningen vedrørende deltagernes involvering i undervisning og læring har introduceret en række forskellige begreber som eksempelvis, student-centered learning, self-direction, self-mangagement, self-regulated learning. Betegnelserne bruges lidt i flæng, men peger også på forskellige aspekter og problemstillinger. Af vores litteratur-review fremgår, at deltagernes læring generelt er i centrum, men der udskiller sig forskellige retninger. En række teorier beskæftiger sig med læringens indre forhold, dvs. hvor indre motivations- og lærings-psykologiske aspekter fremhæves, mens andre teorier fokuserer på ydre forhold vedrørende organisering og planlægning af egne læringsforløb.

Vores antagelse i dette projekt har været, at skal deltager-involvering og relaterede dilemmaer yderligere begrebsliggøres, må nogle strukturelle forhold bringes mere i fokus. Projektets overordnede tilgang har derfor været at uddybe dette perspektiv, så netop strukturelle faktorer og mekanismer bringes ind i genstandsfeltet og analyseres.

Vi har valgt at anvende termen selvforvaltning for at komme fri af tidligere fastlåste opfattelser knyttet til eksempelvis deltagerstyring. Hensigten har været at åbne for nye mulige betydninger, der måtte fremkomme gennem projektet. De indledende tilgange og betragtninger har således ført til følgende overordnede problemformulering:

Hvordan kan selvforvaltningsdilemmaer begrebsliggøres med henblik på at forstå og håndtere de didaktiske udfordringer inden for selvforvaltede læringsrum?

Forskningsdesign

Med strukturelle forhold i fokus anlægger projektet en overordnet uddannelsessociologisk perspektiv, hvor det relationelle forhold mellem de objektive strukturer (i de sociale felter) og de subjektive strukturer (i agenternes habitus) er afgørende (Bourdieu, 1997)

Centralt hos Bourdieu er, at i det sociale felt positioneres aktørerne i forhold til deres dispositioner (habitus) og kapital i feltet. Dermed overskrides dikotomien mellem at se handlinger som enten autonome eller heteronome.

Den analytiske tilgang til afdækningen af forskellige struktureringsformer finder vi i en kombination af Bourdieu's og Bernsteins teorier foretaget af Maton gennem de såkaldte 'specialiseringskoder' (specialization codes) (Maton, 2008)(Bernstein, 1974). Specialiseringskoderne muliggør en skelnen mellem dybereliggende strukturerende træk for videns- og reproduktionsfelter og dermed også uddannelsespraksisser. De to overordnede struktureringsprincipper benævnes i vores oversættelse hhv. Epistemiske Relationer (ER) og Sociale Relationer (SR). ER betegner praksissens relationer til faglige regler, normer og procedurer for vidensfrembringelse, mens SR betegner praksissens relationer til aktørernes individuelle dispositioner, så som klasse, køn, etnicitet og erfaringer (Maton, 2000)(Maton, 2014). De to struktureringsprincipper kan bevæge sig mellem relativ stærk til relativ svag, uafhængigt af hinanden, hvilket gør at forskellige uddannelses-praksisser legitimeres gennem de forskellige koder, der fremkommer. Stærk opmærksomhed på tilegnelse af et bestemt fagligt indhold for alle og mindre vægt på den enkelte lærendes dispositioner udtrykker en knowledge-kode, mens svag opmærksomhed på det faglige indhold og større vægt på individuelle egenskaber og præferencer udtrykker en Knower-kode. Sidstnævnte udviser de træk som Bernstein har betegnet usynlig pædagogik, hvor han taler om opmærksomhed på den lærendes indre tilegnelsesprocedurer frem for præstationer efter en ydre fastsat standard (Bernstein, 2001).

På den baggrund operationaliserer vi problemformuleringen i tre delspørgsmål, som retter sig mod tre niveauer inden for en uddannelsespraksis:

1. *Hvilke former for strukturering og selvforvaltning lægger uddannelsen (curriculum) op til?*
2. *Hvordan håndterer underviserne selvforvaltnings-intentionerne i praksis?*
3. *Hvordan orienterer forskellige studerende sig inden for selvforvaltede læringsrum i praksis?*

Disse tre spørgsmål er undersøgt gennem et kollektivt casestudie, som har bestået i empiriske undersøgelser af pædagogisk praksis på udvalgte uddannelser, henholdsvis en professionsbacheloruddannelse til bygningskonstruktør (BK-uddannelsen) og en erhvervsakademiuddannelse til designteknolog (RD-uddannelsen³). Begrundelsen for at vælge mere end én case er et forsøg på at sikre en bedre repræsentation af undersøgelsesfeltet. Samtidig med at de valgte cases skal være relevante for problemstillingen, skal de rumme væsentlige indbyrdes forskelle, der kan

³ Betegnelsen RD står for Retail, Design og Management

bidrage til at nuancere analysen (Stake, 2015, pp.4–9). Casestudiet som sådan er en velegnet tilgang til at tilvejebringe nuancerede, dybtgående og kontekstfølsomme data, hvilket indebærer, at det metodiske hovedgreb er kvalitativt.

BK-uddannelsen udgør hovedgenstandsfeltet for den empiriske analyse, mens RD-uddannelsen fungerer som en sekundær case med henblik på at sætte den primære i perspektiv. Hver af de to cases har en specifik fysisk lokalitet med en tilhørende underviser- og ledelsesorganisation og kan anses for eksemplariske i forhold til empirisk at repræsentere problemstillingen om selvforvaltning inden for UC-området. Som yderligere begrundelse for deres egnethed som cases kan fremføres, at de udviser forskellighed i forhold til a) uddannelsestyper – henholdsvis en bachelor- og en erhvervsakademiuddannelse, b) typen af problem-baseret pædagogik, c) faglig kultur og d) organiseringen af undervisnings-/læringsressourcer.

De forskellige empiriske elementer – dokumenter, observationer og interview – har belyst forskellige vinkler og niveauer af den pædagogiske praksis. Analysen af intentionerne på curriculumniveau har overvejende trukket på dokumentanalyser af læreplanstekster. Til analysen på klasserumsniveau har vi særligt inddraget observations- og interviewmateriale, mens der i mindre grad har indgået tekstanalyser. Tilsvarende er analysen af selvforvaltning i projektgruppen overvejende baseret på observationer og interview af såvel undervisere som studerende.

I følgende afsnit fremstilles resultaterne i de tre niveaurs rækkefølge: 1) intentioner i curriculum 2) i klasserummet og 3) i projektgruppen)

Resultater

Intentioner i curriculum

På begge de undersøgte uddannelser forekommer intentioner om selvforvaltning inden for de problembaserede læringsforløb (PBL). På professionsbacheloruddannelsen (BK-uddannelsen) er disse intentioner udmøntet i projektarbejde som omdrejningspunkt i studiet, hvor projektet på 3. semester er baseret på en virksomhedscase og optager ca. 75 % af studiet fordelt over kvadrant 2, 3 og 4 i SAM. Projektarbejdet bygger på en virksomhedscase med en faseinddeling, der bringer de studerende studiearbejde så tæt på professionens arbejdsfunktioner som muligt.

På erhvervsakademiuddannelsen (RD-uddannelsen) indgår PBL ikke som gennemgående projektarbejder, men som korterevarende forløb på både 2. og 3. semester. Der veksles her mellem lektionsbaseret

undervisning i en periode, som efterfølges rammesat gennem en 7- trins-model efter Stenden University's model, hvor de 7 trin til gengæld afspejler organiseringen af problemløsningsprocesser på et mere generisk plan.

I BK-uddannelsens projektforløb lægges der i læreplansteksterne op til den enkelte studerendes selvstændige valg, stillingtagen og refleksion, især ved at fremhæve portfolioarbejde med inddragelse af egne erfaringer og vurderinger af læringsmål og læringsstil. Det specifikke faglige indhold er i læreplansteksterne nedtonet og bliver først synligt og konkret i underviserteamets interne undervisningsplaner. Denne umiddelbart svage rammesætning af det faglige indhold sammenholdt med fremhævelsen af den studerende som selvstændigt lærende subjekt ligger i tråd med grundintentionerne i PBL. Læreplansniveauet signalerer således en knower-kode (ER+/SR-), idet Epistemiske Relationer er relativt svag, mens Sociale Relationer (SR) er relativt stærk.

I klasserummet

I klasserumspraksis sker der imidlertid et kodeskifte. Gennem introduktioner, evalueringer og bedømmelser bliver det tydeligt, at underviserne forstærker rammerne for, hvilke bestemte vidensformer og discipliner, der forventes tilegnet, og at alle ideelt set skal lære mest muligt af det samme faglige indhold. Selvom rammerne for det faglige indhold på denne vis forstærkes, forbliver der stadig en relativt svag rammesætning af de studerendes tid i projektarbejdet. Meget lægges her ud til de studerende samtidig med at underviserne praktiserer en udstrakt grad af problemorienteret vejledning, hvor de er tilbageholdende med instruktive anvisninger. Dette tilsammen skaber en usynlighed, der udfordrer projektgruppen med hensyn til at organisere og tilrettelægge studiearbejdet. Så længe undervisernes tilbageholdenhed med instruktive anvisninger står mål med den læringsmæssige gevinst, de studerende oplever, anser de denne usynlighed for læringsbefordrende, men er underviserne for tilbageholdende opleves frustration og tidspilde. Udfordringen er at opnå en balance, der stilladserer læringen.

På RD- uddannelsens PBL-forløb er fokus på 7-trinsmodellens faser og roller. Underviserne markerer et skel mellem professionsfaglig viden og viden om problemløsnings-processerne, idet de pointerer at studie-arbejdsprocesserne er det vigtigste og dermed de generiske kompetencer forbundet hermed. Tilsvarende sonder underviserne mellem at vejlede og facilitere grupperne. Underviserne søger ligesom på BK-uddannelsen overvejende en problemorienteret, spørgende tilgang, om end det ikke altid bliver oplevet som sådan af de studerende. Nogle studerende giver således udtryk for, at de oplever undervisernes nærvær som en form for kontrol. Her ses nogle andre sider af usynlighed, hvor det bliver uklart, om de studerendes adfærd/præstationer i læresituationerne bliver målt mod en ydre standard, eller om der reelt er en orientering mod at udvikle nogle generelle indre potentialer hos den lærende (Bernstein, 2001,

p.101). I lighed med BK viser evalueringerne, at vægtningen af det faglige indhold øges, mens det udmeldte fokus på mere generiske proceskompetencer fortoner sig her.

Fra læreplansniveau til klasserumspraksis sker der således i begge uddannelser en bevægelse fra en Knower-kode mod en Knowledge-kode, om end den udtrykker sig på forskellige måder og i forskellig grad.

I projektgruppen

På både BK-uddannelsen og RD-uddannelsen sker projektgruppedannelse ud fra et eksplicit forskellighedsprincip om, at bestemte typer af studerende skal fordeles på grupperne. Inddelingen af studerende, som umiddelbart knytter sig til køn og nationalitet, forbinder sig samtidig med kapitalformer, som i forskellig grad knytter an til kulturel kapital og giver anerkendelse på uddannelserne (Bourdieu, 1997, p.31). Den kulturelle kapital, som sikrer anerkendelse i den enkelte uddannelse, er en bestemt form for sproglig handling og fremstilling af den dominerende, professionelle diskurs på det pågældende niveau af uddannelsen.

I BK-uddannelsen er håndværksuddannede i svagt overtal. (ca. 60/40 %). Kvinderne, der udgør omkring 20 %, er typisk gymnasialt uddannede og udgør således en minoritet, som søges spredt mest muligt, hvorved køn implicit får betydning for studiearbejdet. Et andet forskelskriterium, som imidlertid også forbliver implicit er at kunne gengive det fagtekniske sprog, som ikke er strengt kønsrelateret, men knyttet til uddannelseskapital. Det fagtekniske sprog er et stærkere iboende potentiale hos de studerende med håndværksmæssig baggrund og i mindre grad hos de gymnasialt uddannede, som er den typiske uddannelseskapital for kvinderne.

På RD-uddannelsen er det de "internationale" studerende, der søges spredt mest muligt. De kommer fra lande uden for Danmark og taler derfor 'kun' engelsk og formodes at repræsentere andre uddannelseskulturer. Antalsmæssigt udgør de en minoritet samtidig med, at det "internationale" er en ret så uensartet størrelse, idet de studerende har forskellige nationalitetsmæssige baggrunde, ikke har engelsk som deres modersmål og heller ikke har samme fortrolighed med den kulturelle kapital, som vægter på det gældende forløb. Derfor er det de danske studerende, som i sproglig henseende har lettest ved at reproducere modellernes og fagenes logik. Der lægges således i evalueringen ikke særlig vægt på, om det sker på korrekt engelsk men mere på, at det overhovedet sker - om nødvendigt på dansk.

Væsentligt at bemærke i begge uddannelser er, at forskellighedskriterierne udtrykker et horisontalt (Knower-)hierarki (Maton, 2014). Der er ikke tale om at bringe den enkeltes dispositioner og præferencer i front i dennes prægning af eget læringsudbytte. Kriterierne er et middel til udjævning af forskelle og fremstilling af et fælles gruppe (lærings-)produkt vurderet i forhold til en ydre professionsfaglig standard.

For BK kan tilføjes, at den differentiering, der kan opnås mellem gruppens medlemmer skal overvejende komme fra den arbejdsdeling som ”naturligt” udspringer af professionel praksis, dvs. hvad projektet muliggør. Deri forstærkes Epistemiske relationer som struktureringsprincip og dermed bevægelsen mod en knowledge-kode.

Bag de formelle kriterier og ydre roller danner der sig dog alligevel et vertikalt knower-hierarki og et billede af den ideelle studerende. I Begge uddannelser foregår der en rangering af kapitalformer. På BK-uddannelsen ser de håndværksuddannede sig som ressourcestærke over for de gymnasiale, som anerkender denne underordning. På RD-uddannelsen ser de danske studerende sig som ressourcestærke over for de internationale.

Dilemmaer og udfordringer

I spændingsfeltet mellem de nævnte ovenfor nævnte kodeskift samt mellem eksplicite og implicite normer og principper udkrystalliseres dilemmaerne i selvforvaltningen:

Generelt for uddannelsernes PBL-forløb består disse dilemmaer i at håndtere de forskellige former for usynlighed, der opstår i kraft af skiftende koder. Der er tale om at etablere ”balancer” i dilemmaerne.

Som allerede nævnte skal der opnås balancer i vejledningen. I BK-projektet er den svage rammesætning af de studerendes disponible tid og dermed projekternes deldiscipliner en udfordring at håndtere, og kombineret med undervisernes spørgende tilgang er dette en kritisk punkt. På RD-uddannelsen handler denne balance mere om en usynlighed i *relationen* mellem studerende og facilitator, hvor det bliver uklart, om de studerendes adfærd i læresituationerne bliver målt mod en ydre standard, eller om der reelt er en orientering mod nogle indre generelle potentialer hos den lærende (Bernstein, 2001, p.101).

Herudover har vi identificeret endnu et par dilemmaer, som optræder i BK-uddannelsen hos projektgruppen. Arbejdsmængden er altid større end gruppen kan overkomme. Derfor må den foretage selvforvaltende prioriteringer. Det ene dilemma vedrører balancen mellem lærings- og produktivtetsstrategier. Én strategi går ud på at styrke den enkeltes læring inden for sine svage sider for at opfylde flest mulige læringsmål. Dette går potentielt ud over produktiviteten. En anden strategi går ud på at tilgodese produktivitet, ved hver især at arbejde med det, man er bedst til på grund af tidspresset. Dette vil omvendt svække læringshensynet. Et andet dilemma vedrørende læringshensynet ligger i den enkeltes prioritering mellem at sætte sig bredt ind i projektets emner eller arbejde snævert i dybden med sin egen individuelle del, da vægtningen mellem de to ikke bliver klart tematiseret.

Perspektiveringer og didaktiske problemstillinger

Projektet har vist, hvordan selvforvaltning udfolder sig indenfor PBL-inspirerede pædagogiske praksisser med skiftende koder, men hvor en knowledge-kode synes at trænge stærkest igennem. En vigtig pointe er imidlertid, at de studerende også overvejende synes at være knowledge-kode disponeret. Det vil sige at de responderer ret konsekvent ved at orientere sig mod, hvilke faglige produkter der forventes reproduceret, og i mindre grad mod metarefleksioner over egne læringsbehov. Dette skyldes formentlig ikke kun, at en knowledge- kode formidles implicit til dem undervejs, men også at de overvejende motiveres af den identifikation, de gennem PBL-forløbene kan skabe med det professionelle virkefelt og dets vidensformer.

Selvforvaltning og dilemmaer er to sider af samme sag. Begge ligger i kodningen af den pædagogiske diskurs, som netop i analysen viser sig at være flertydig, fordi der optræder flere koder. Flertydigheden er en del af selvforvaltningspotentialer med forskellige former for usynlighed, der både har fordele og ulemper.

Opgaven er ikke at ophæve dilemmaerne, for de er strukturelle, dvs. de er indlejret i de grundlæggende magtstrukturer. Den overordnede didaktiske udfordring er derfor snarere – så vidt det er muligt - at eksplicitere ”spillets regler” uden at fjerne usynligheden og dermed fjerne mulighederne for selvforvaltning. Dette kan omsættes i mindst tre didaktiske spørgsmål: 1) Hvilke former for usikkerhed er iboende læreprocesser, som noget ”naturligt” og noget den lærende skal overvinde? 2) Hvilke former for usynlighed opstår som følge af den pædagogiske (PBL-)strategi og dermed et valg fra underviserside? Og 3): Hvilke former for usynlighed beror på en flertydighed i kodningen og dermed vanskeligheder for de studerende i afkodningen?

Studiemotivation og –intensitet ser ikke ud til i nævneværdig grad at påvirkes gennem selve studieaktivitetsmodellen, men snarere gennem PBL-forløbene, især de længerevarende. Tre forhold er i den forbindelse væsentlige: 1) at PBL-forløbene muliggør de studerendes identifikation med det professionelle virkefelt, 2) at der etableres indbyrdes forpligtelse og ansvarlighed i projektgrupperne og 3) at der udvikles et sprog, der kan differentiere mellem de nævnte usynligheds-elementer.